

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**  
**MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**NELIZE MOSCON MARAFON**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PÚBLICA: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)**

**Dissertação de Mestrado**

**Florianópolis**  
**2015**

NELIZE MOSCON MARAFON

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PÚBLICA: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Serviço Social da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ivete Simionatto

Florianópolis

2015

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

NELIZE MOSCON MARAFON

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de Março de 2015.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Manfroï

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UFSC

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivete Simionatto

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UFSC – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Tereza Barroso de Castro

Membro Externo - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Pfeifer Machado

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Kruger

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UFSC

## AGRADECIMENTO

Agradecer é reconhecer que não somos autossuficientes e que é por meio de e na relação com os outros que nos completamos, nos estimulamos a ir além e nos tornamos pessoas melhores. De fato, para a concretização deste trabalho foi fundamental a relação, a ajuda e o apoio de muitas pessoas, às quais gostaria de expressar o meu agradecimento:

Para meus familiares de perto e de longe, pelo carinho e amor recebidos por toda a vida e em especial para meu marido Thiago que me apoiou incondicionalmente nesta etapa, acreditando em mim sempre, mais até do que eu mesma.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivete Simionatto, pessoa que admiro muito, pela escolha na minha orientação, pela sua contribuição e dedicação dispensadas a meu trabalho em meio a tantos outros compromissos de trabalho e pessoais.

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Alba Tereza Barroso de Castro, Mariana Pfeifer Machado e Tânia Regina Kruger, que prontamente aceitaram fazer parte desta banca, obrigada pela atenta leitura e pelas construtivas e pertinentes contribuições.

Às colegas do mestrado, em especial Cris, Lu e Pati, pela grandiosa amizade construída e pelo apoio, fazendo assim com que estes dois anos de estudos passassem tão depressa e já deixando muitas saudades.

À Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSC e especialmente às colegas de trabalho da Coordenadoria de Assistência Estudantil, agradeço pela compreensão de minha ausência no ano de 2014 e pelo carinho e apoio recebidos em todos os momentos.

A todos os demais amigos que contribuíram de forma direta ou indireta com palavras de apoio, sorrisos, incentivos, momentos de descontração, fundamentais para seguir em frente.

A toda comunidade UFSC, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e comunidade externa, obrigada por proporcionar a mim e a tantos outros, a possibilidade de continuar os estudos num curso público e de qualidade.

MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013). Dissertação – Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho insere-se no campo da política de assistência estudantil na educação superior pública brasileira. Tem como objeto de estudo o Programa Bolsa Permanência (PBP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vigente no período 2008-2013. Define-se como objetivo deste trabalho: avaliar na perspectiva dos estudantes, se o PBP atingiu os objetivos aos quais se propôs, ou seja, de garantir a permanência dos estudantes de baixa condição socioeconômica na Universidade e de ser complementação no seu processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação orientou-se por uma perspectiva política além de normativa, buscando situar o PBP no contexto nacional e institucional e identificando os principais determinantes econômicos, sociais, ideológicos e políticos que envolveram seu processo de formulação, implantação e extinção. Utilizou-se como instrumentos a pesquisa documental e a aplicação de um questionário enviado aos alunos bolsistas do Programa, totalizando 194 avaliações respondidas entre os meses de março e abril de 2014. Na visão dos estudantes, o PBP complementou a sua formação por meio do aperfeiçoamento profissional, cultural e inserção na comunidade acadêmica. Em relação ao atendimento das necessidades básicas de permanência, evidenciou-se que isso foi possível com a complementação da bolsa por outros programas socioassistenciais da UFSC, de forma que o Programa alcançou em parte os seus objetivos. Conclui-se, mesmo assim, que embora precisam ser ampliados e aprimorados, programas desta natureza são extremamente importantes para a permanência dos estudantes com baixa condição socioeconômica nas universidades, para que as políticas de expansão do acesso caminhem em direção à universalidade e, efetivamente, contribuam para a formação integral, humanista e emancipatória.

**Palavras-chave:** Programa Bolsa Permanência. Assistência Estudantil. Educação Superior Pública.

## **ABSTRACT**

This work approaches the field of student assistance policy in Brazilian public higher education. Its object of study is the "Bolsa Permanencia" Program (PBP) at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), during the period 2008-2013. The objective of this work is to evaluate, by the perspective of students, whether the PBP achieved the objectives for which it was proposed: to ensure the stay of students with low income families and to complement their teaching-learning process. This evaluation was oriented not only by a normative perspective, but also by a political one, placing the PBP in the national and institutional context and identifying the main economic, social, ideological and political factors involved in PBP process of formulation, implementation and extinction. It was used as instruments a documentary research and the application of a survey applied to scholarship students enrolled in the program, totaling 194 students who answered the questionnaire between the months of March and April 2014. In the view of students, PBP complemented their formation through professional and cultural development, and also by the integration into the academic community. In relation to ensure the stay of students at university, it was evidenced that this was effective, only when the benefits were associated with other social assistance programs at UFSC, so that the Program partially achieved its objectives. The conclusion, anyway, is that although such programs need to be expanded, they are extremely important for the permanence of students with low socioeconomic status in universities, for the expansion of access policies move toward universality, and effectively contribute to the integral, humanist and emancipatory formation.

Key words: Bolsa Permanência Program. Student Assistance. Public Higher Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CA – Centro Acadêmico

CF – Constituição Federal

CONED – Congresso Nacional de Educação

CoAEs – Coordenadoria de Assistência Estudantil

CUn – Conselho Universitário

DCE – Diretório Central dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EAD – Educação à Distância

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPT – Ministério Público do Trabalho

PBP – Programa Bolsa Permanência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Restaurante Universitário

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 01- Principais diferenças entre o Programa Bolsa de Treinamento e o PBP .....	15
QUADRO 02- Número de Instituições e de matrículas no ensino superior por natureza administrativa em 2002 e em 2010 .....	53
QUADRO 03- Número de ingressantes, matrículas e cursos na UFSC no período (2007-2014) .....	58
QUADRO 04- Expansão dos principais programas de assistência estudantil da UFSC durante período do Reuni.....	59
QUADRO 05- Recursos recebidos pela UFSC por meio do PNAES desde a sua implantação em 2008.....	73
QUADRO 06- Alunos atendidos pela Bolsa Trabalho da UFSC em 1992 e natureza dos recursos.....	82
QUADRO 07- Distribuição de alunos por modalidade de bolsa na UFSC em 2005.....	87
TABELA 01- Distribuição da amostra pelo tempo de bolsa em anos.....	102
TABELA 02 - Carga horária de atividades cumprida.....	105
TABELA 03 - Frequência das orientações.....	117
TABELA 04 - Qualidades apresentadas pelo coordenador do projeto.....	118
TABELA 05 - Dificuldades encontradas na relação com coordenadores.....	119
TABELA 06 - Relação entre a inserção no PBP e o aperfeiçoamento cultural.....	127
TABELA 07 - Inserção no PBP e a complementação no processo ensino-aprendizagem .....	130



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01- Distribuição da amostra por curso.....	101
GRÁFICO 02- Distribuição da amostra por Centro de Ensino.....	101
GRÁFICO 03- Fase dos alunos ao ingressar no PBP e no momento da pesquisa.....	102
GRÁFICO 04- Alunos inscritos e atendidos durante a vigência do PBP.....	108
GRÁFICO 05- Conhecimento da Resolução Normativa do PBP.....	111
GRÁFICO 06- Conhecimento do plano de atividades a serem desenvolvidas.....	111
GRÁFICO 07- Sentimento de discriminação por ser bolsista.....	125
GRÁFICO 08- Sujeitos pelos quais sentiram discriminação.....	125
GRÁFICO 09- Outras fontes de renda dos alunos bolsistas.....	134
GRÁFICO 10- Principal necessidade subsidiada pela Bolsa Permanência.....	134
GRÁFICO 11- Valores da bolsa permanência durante sua vigência em relação ao salário mínimo nacional e inflação verificada no mesmo período.....	138

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. INDICAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>21</b>
2.1 AVALIAÇÃO POLÍTICA E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS.....	21
2.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO.....	23
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE .....	29
<b>3. A POLÍTICA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA, O ACESSO E A PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....</b>	<b>39</b>
3.1 AS TENDÊNCIAS DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL.....	39
3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NOS GOVERNOS DE FHC E NO CONTEXTO NEODESENVOLVIMENTISTA DOS GOVERNOS PETISTAS .....	44
3.2.1 <i>O Reuni e o processo de reestruturação das universidades públicas federais</i> .....	51
3.2.2 <i>As contradições da implantação do Reuni na UFSC: expansão com qualidade?</i> .....	56
3.3 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA APÓS O REUNI: DA MERITOCRACIA AO DIREITO .....	61
3.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A LUTA PELA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO .....	68
<b>4. OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSC E A CRIAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA .....</b>	<b>77</b>
4.1. O PROGRAMA BOLSA TRABALHO (1972-1993).....	78
4.2 O PROGRAMA BOLSA DE TREINAMENTO (1993-2007).....	82
4.2.1 <i>A história que precisa ser contada: a luta dos estudantes bolsistas pela garantia da permanência na UFSC e a criação do Programa Bolsa Permanência</i> .....	86
4.3. O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA (2008-2013) .....	94
<b>5. AVALIANDO O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA NA UFSC .....</b>	<b>100</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA.....	100
5.2 O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA: DIREITO OU CONDICIONALIDADE? .....	103
5.3 O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA: DIREITO OU FOCALIZAÇÃO? .....	107
5.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES.....	111
5.5 A CONTROVERSA RELAÇÃO ENTRE BOLSISTAS E COORDENADORES DE PROJETOS.....	117
5.6 POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA NA COMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	120
5.6.1 <i>A Bolsa Permanência, a “integração social” e a formação cidadã</i> .....	121
5.6.2 <i>A Bolsa Permanência e a ampliação do horizonte cultural</i> .....	126
5.6.3 <i>A Bolsa Permanência e o aperfeiçoamento profissional</i> .....	128
5.7 O PBP E O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DOS ESTUDANTES PARA A SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	131
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>151</b>
8.1 ANEXO 1: INSTRUMENTO DE PESQUISA COM ALUNOS INSERIDOS NO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA.....	151

# 1. INTRODUÇÃO

Vive-se desde o início do século XXI, um momento importante de expansão e democratização do acesso à educação superior pública no Brasil. Se até há pouco tempo não passava de ilusão que filhos da classe trabalhadora pudessem concluir um curso superior público, hoje tal situação se mostra como possibilidade concreta para muitos destes estudantes. Desde a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, foram criadas 14 novas universidades federais e mais de cem novos *campi* em todas as regiões do país. Além disso, foram diversificadas as formas de ingresso nos processos seletivos das universidades, com adoção da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da implantação das cotas étnico-raciais e sociais.

Como consequência da expansão do acesso, logo se deu a necessidade de propiciar condições para que estes alunos, oriundos de famílias com dificuldades socioeconômicas, pudessem permanecer e concluir os estudos. Foi com este objetivo que em 2008 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que visa viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico destes, por meio de ações que possam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2008).

Destaca-se que esta expansão do acesso e da política de assistência para a permanência ocorre paralelamente a um contexto de destituição dos direitos sociais e de focalização e monetarização das políticas sociais desde o início do século XXI, ancorados à ideologia do neoliberalismo. Particularmente no Brasil, a partir da metade do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2005-2006), o país insere-se num novo cenário socioeconômico e ideopolítico-cultural denominado neodesenvolvimentismo<sup>1</sup>, que busca conciliar o crescimento econômico com promoção da justiça social. O investimento em educação passou a ser um dos elementos fundamentais na concepção neodesenvolvimentista, pois conforme orientam os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, acredita-se que por meio da qualificação individual será possível também ampliar a produtividade econômica e o crescimento do país de forma geral.

---

<sup>1</sup> As principais características deste novo contexto neodesenvolvimentista brasileiro será objeto de aprofundamento na terceira seção do presente trabalho.

Os programas de assistência estudantil na educação superior brasileira não são recentes. Existem desde o surgimento das primeiras universidades no Brasil, a partir da década de 1920. Tais programas, embora pontuais e com pouca efetividade naquele período, já apontavam as dificuldades socioeconômicas dos estudantes para o prosseguimento dos estudos. Assim como acontece com as demais políticas sociais, programas dessa natureza são influenciados e expressam contextos socioeconômicos e políticos de cada período histórico particular. Num longo salto histórico, pode-se dizer que os mesmos assumiram formas mais democráticas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e, marcadamente no início do século XXI, apresentam perspectivas mais abrangentes, pois em todas as universidades federais brasileiras, existem hoje programas para auxiliar os estudantes com baixa condição socioeconômica na sua permanência e conclusão dos estudos.

Os programas de assistência estudantil mais conhecidos desde o surgimento das universidades foram os programas de bolsas, conhecidos após a implantação do PNAES em 2008 como programas de *bolsa permanência*, embora assumam em cada instituição uma denominação diferente. A principal característica destes programas é que o aluno recebe um valor monetário mensal (uma bolsa) e, em troca, realizava (ou ainda realiza em algumas universidades) atividades laborais dentro das instituições em quantidade que varia de 08h às 20h semanais.

É interessante apontar que a partir da criação do PNAES, os programas de assistência estudantil, anteriormente quase que restritos a programas de bolsa (chamadas de bolsa trabalho ou treinamento), foram sendo ampliados, abarcando atualmente um leque maior de ações (como moradia, saúde, creche e apoio pedagógico) que passaram a ser entendidas também como prioritárias para a permanência do estudante na universidade. A assistência estudantil passa assim, a ser entendida como parte da política educacional e tem o objetivo de fornecer os recursos necessários para que os estudantes ultrapassem os obstáculos e impedimentos ao bom desempenho acadêmico (ALVES, 2002). Vai além de auxílios materiais ou financeiros por meio de programas de bolsa, mas exige ações multidisciplinares, com acompanhamento das trajetórias de vida e acadêmicas dos estudantes, com apoio psicológico e infraestrutura adequada.

Contudo, embora a concepção da assistência estudantil como um direito à permanência perpassasse o debate dos gestores em nível nacional no contexto de criação do PNAES, a contrapartida de atividades laborais por parte dos alunos em troca das

bolsas foi mantida como vinha sendo feito em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), até recentemente em agosto de 2013. A permanência do aluno como objetivo final era defendida como direito, mas não o processo como um todo, pois era consenso de que os estudantes deveriam “dar algo” em troca do recebimento da bolsa.

A partir de agosto de 2013, foi criado um programa de bolsa de assistência estudantil pelo Ministério da Educação (MEC) chamado Programa Bolsa Permanência<sup>2</sup>, sem obrigatoriedade de contrapartida laboral dos estudantes atendidos – motivo que reforçou os debates e passou a promover a progressiva extinção desta característica<sup>3</sup> nas universidades federais brasileiras. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a contrapartida foi extinta logo que o Programa foi implantado, em agosto de 2013.

Na UFSC, o primeiro programa de bolsa destinado a atender estudantes com dificuldades socioeconômicas e com exigência de contrapartida laboral foi o Programa Bolsa Trabalho, criado em 1972 e se estendendo por mais de vinte anos, até 1993. Posteriormente, teve-se o Programa Bolsa Treinamento criado em 1994 e vigorando até 2007. As atividades realizadas pelos estudantes em troca do auxílio financeiro em ambos os programas eram concebidas pelos estudantes, gestores e comunidade externa como uma força de trabalho propriamente, principalmente porque tais atividades eram realizadas em qualquer setor ou entidade com pouca oneração, não havendo a exigência de estarem relacionadas com o curso de formação do aluno, como ocorria por exemplo, com bolsas de monitoria ou de pesquisa.

Foi a partir da regulamentação do PNAES e, principalmente, da reivindicação dos estudantes da UFSC organizados coletivamente, que foi criado o Programa Bolsa Permanência (PBP) da UFSC em 2007, objeto do presente estudo, trazendo significativos avanços na perspectiva da assistência estudantil como um direito dentro da Universidade. As diferenças do PBP em relação aos programas de bolsas anteriores está em trazer uma intencionalidade explícita em sua Resolução Normativa, de ser

---

<sup>2</sup> Programa de mesmo nome ao programa de bolsa vigente da UFSC, lançado pela Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013. Este Programa será detalhado posteriormente. Por ora cabe destacar que sempre se utilizará neste trabalho a denominação “Programa Bolsa Permanência” e a sigla “PBP” para referir-se ao Programa da UFSC, objeto deste estudo. Na necessidade de referir-se a este Programa do MEC, utilizar-se-á o termo descritivo “Programa Bolsa Permanência-MEC” para fazer esta distinção.

<sup>3</sup> Em agosto de 2014, procedeu-se com consulta via lista de e-mail do Fórum Nacional de Pró-Reitores das IFES solicitando a informação de como estava a questão da contrapartida de atividades das bolsas de assistência após a implantação da Bolsa Permanência do MEC. Do total de 63 universidades federais no país, apenas 21 responderam à consulta, sendo que destas, apenas 6 ainda mantem atividades de contrapartida, porém com carga horária de aproximadamente 12 horas semanais.

complemento na formação acadêmica do aluno, através do envolvimento deste em projetos de pesquisa, ensino e extensão, obrigatoriamente vinculados ao seu curso de estudos.

A Resolução Normativa (RN) do PBP indica como objetivo: “**propiciar auxílio financeiro** aos alunos dos Cursos de Graduação, para sua permanência na Universidade”. O Programa “constitui-se em instrumento de *integração social*<sup>4</sup> e de aperfeiçoamento profissional e cultural que lhe **proporcionará a complementação do processo de ensino-aprendizagem** através do desenvolvimento de atividades vinculadas à sua área de formação” (UFSC, 2007, p. 04, grifos meus). Percebe-se assim, que o PBP se propôs a contribuir para a permanência dos estudantes de duas formas: primeiramente, pelo repasse de um valor monetário que atenderia algumas necessidades básicas dos estudantes para a sua permanência como alimentação, moradia, transporte e material acadêmico; e segundo, pela inserção do estudante em atividades relacionadas com o seu curso de formação, o que contribuiria para a complementação de seu processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoando-o culturalmente, profissionalmente e, ao mesmo tempo, “integrando” o aluno socialmente, ou seja, colocando-o em relação aos seus pares e à comunidade acadêmica, motivando-o nos estudos e propiciando sua satisfação pessoal de forma geral.

Foram avanços significativos do PBP em relação ao Programa Bolsa de Treinamento, as regulamentações especificando os afastamentos do bolsista sem a perda do auxílio financeiro; o recebimento da bolsa de forma ininterrupta de doze meses inclusive no recesso escolar; a possibilidade do aluno manter a bolsa durante todo o período acadêmico e a vinculação obrigatória das atividades desenvolvidas pelos mesmos, com a sua área de estudo, o que asseguraria o caráter pedagógico do Programa. Estas características demarcam avanços na concepção da permanência do aluno como um direito e desta como papel da Universidade.

As principais diferenças entre o PBP que se iniciou em 2008 e o Programa Bolsa de Treinamento que vigorou de 1993 até 2007, podem ser observadas no quadro a seguir:

---

<sup>4</sup> A categoria “integração social” assumida na Resolução Normativa do PBP será doravante sempre indicada entre aspas por representar uma perspectiva ideológica funcionalista de sociedade. No item 5.6.1 será retomada e tematizada.

**Quadro 01. Principais diferenças entre o Programa Bolsa de Treinamento e o PBP**

	Bolsa Treinamento	Bolsa Permanência
Objetivo do programa	Auxílio financeiro para manutenção do estudante, através da iniciação no exercício profissional, num campo de trabalho em que as atividades a serem executadas tivessem relação com sua área de estudo.	Auxílio financeiro para estudantes de graduação em situação de carência socioeconômica. Instrumento de “integração social” e de aperfeiçoamento profissional e cultural, proporcionando complementação do processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de atividades vinculadas à sua área de formação.
Tempo de duração	Até dois anos	Tempo da integralização curricular
Recebimento do benefício	10 meses (março a dezembro)	Ininterrupto de doze meses, inclusive nos meses de recesso escolar, nos quais os alunos eram dispensados das atividades nos projetos.
Natureza das atividades	Preferencialmente em atividades ligadas a área de formação do aluno.	Atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao curso do aluno. Projetos precisam ser validados por comissão composta também por representação de discentes em cada departamento de ensino.
Afastamentos	Não previsto	Afastamento previsto sem perda da bolsa em casos de doença; para realizar estágio curricular obrigatório não remunerado; para participação em eventos e atividades acadêmicas.

Fonte: Resoluções Normativas dos Programas Bolsa Treinamento e Bolsa Permanência.

Quadro elaborado pela autora.

Apesar dos destacados avanços, algumas características percebidas no acompanhamento dos alunos inseridos no PBP durante o trabalho de quase cinco anos como assistente social na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC, apontam que o mesmo deu-se de forma focalizada não atendendo a todos os alunos que dele necessitavam. No período de sua vigência - 2008 até 2013 - constatou-se que em apenas dois semestres (2009.1 e 2012.2) a demanda de alunos inscritos e classificados com perfil de baixa condição socioeconômica foram atendidos em sua totalidade. Nos demais semestres, o mesmo foi destinado *àqueles alunos mais pobres, dentre os demais também com necessidades e perfil*, definidos por meio de seleção socioeconômica, processo que resultou em “inclusão” de alguns alunos e “exclusão” de outros, que ficavam em listas de espera – consequência prática da operacionalização de programas sociais que devido aos poucos recursos se destinam a “minimizar a pobreza”.

Algumas dificuldades evidenciadas no acompanhamento dos alunos inseridos no PBP são citadas abaixo como forma de ilustrar a realidade do Programa:

- Em alguns locais de atividades havia rígidos controles de horários sobre os alunos bolsistas;
- Algumas vezes os alunos eram impossibilitados de participar de eventos acadêmicos, pois não podiam se afastar do local de atividades, uma vez que o funcionamento do setor dependia exclusivamente deles (como coordenações de curso e alguns laboratórios de ensino);
- A liberação dos alunos nos períodos de férias era motivo de conflitos, sendo necessária muitas vezes a intermediação entre assistentes sociais da PRAE com setores locais de atividades dos alunos;
- Alunos relatavam que os projetos aprovados pelas coordenações de curso não tinham representação dos mesmos, como determinava a RN do Programa;
- Alunos solicitavam troca de projetos pois entendiam que as atividades desenvolvidas não tinham relação com a sua área de formação;
- Coordenadores de projetos queriam muitas vezes fazer a seleção de seus próprios alunos, não compreendendo o objetivo e o critério de seleção do Programa, bem como não aceitavam alunos sem disponibilidade da totalidade de 20h horas semanais para a realização das atividades;
- Alunos com dificuldade nas disciplinas e relatando falta de tempo para estudar em virtude da realização das atividades nos projetos.

Os primeiros pontos supunham que ainda persistia a utilização da força de trabalho estudantil na realização de atividades administrativas dentro da UFSC, seja pela falta de servidores ou pela cultura associada à representação social dos bolsistas até então. Os últimos pontos, questionavam a validade do Programa pois pareciam trazer aos alunos mais dificuldades do que contribuições no prosseguimento do curso.

Ao mesmo tempo em que se observavam estas limitações do Programa, outros alunos verbalizavam satisfação no desenvolvimento das atividades nos projetos e ressaltavam a importância destas na complementação do seu processo de formação. Os principais motivos relatados pelos alunos são descritos a seguir:



- Viam na bolsa uma forma de ampliar a rede de amigos e de melhorar a autoestima, sua satisfação pessoal;
- Oportunidade de experimentar o cotidiano de trabalho da futura profissão;
- Forma de complementação do ensino adquirido em aula e melhor aproveitamento das disciplinas em curso;
- Modo de despertar interesse pela pesquisa e carreira acadêmica;
- Forma de inserir-se em projetos de pesquisa e extensão que primavam pelo mérito na seleção dos alunos;
- Possibilidade de apresentar trabalhos acadêmicos em congressos e eventos científicos, melhorando assim o currículo.

Diante deste cenário, muitos questionamentos se colocaram na tentativa de identificar a validade do Programa e o significado da contrapartida de atividades realizada pelos aluno. Outras indagações eram feitas no sentido de compreender as várias determinações que levaram à criação do Programa em 2007 e como se deu este processo dentro da UFSC.

Tais questionamentos, originaram o estudo de pesquisa em tela a partir das seguintes indagações:

- Em que contexto interno da UFSC o PBP foi criado? Como os sujeitos estudantes e gestão se envolveram neste processo e quais os seus interesses?
- Como se deu a expansão dos Programas de assistência estudantil da UFSC a partir da criação do PNAES em 2008?
- Na perspectiva dos estudantes o PBP contribuiu para o atendimento das suas necessidades básicas de permanência?
- Na perspectiva dos estudantes o PBP contribuiu e de que forma para a sua “integração social”, aperfeiçoamento profissional e cultural?
- O PBP de fato superou os programas de bolsa anteriores quanto à utilização da força de trabalho estudantil na realização de atividades administrativas dentro da Universidade?

Delimitou-se, portanto, como objeto de estudo o Programa Bolsa Permanência da UFSC (PBP), vigente no período 2008-2013 e, como objetivo: avaliar na perspectiva dos estudantes, se o mesmo alcançou os objetivos ao qual se propôs, de garantir a

permanência dos estudantes de baixa condição socioeconômica<sup>5</sup> e de ser complementação do seu processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação pautou-se numa perspectiva política além de normativa, buscando situar o PBP no contexto nacional e institucional e identificando os principais determinantes econômicos, sociais, ideológicos e políticos que envolveram seu processo de implantação, vigência e término.

O interesse na avaliação do PBP, mesmo após a sua extinção em 2013, deu-se à relevância assumida por ele, tanto pelo momento histórico em que se insere de consolidação do PNAES em nível nacional, quanto pela sua abrangência, pois foi o programa de assistência estudantil da UFSC que atendeu o maior número de estudantes até 2013, um total de 1.801 estudantes, conforme a folha de pagamento do mês de maio do mesmo ano. Destaca-se que em 2013, o universo de estudantes da UFSC era de 26.077 e foram 2.564 alunos que solicitaram inscrição para receber a Bolsa. O PBP expressou também, a preocupação da UFSC em garantir a permanência dos seus estudantes e, ao mesmo tempo, contribuir na sua formação, não mais utilizando as atividades desenvolvidas por estes em troca da bolsa como substituição de servidores técnico-administrativos como vinha sendo feito.

A opção por realizar um estudo avaliativo, deu-se por reconhecer a avaliação como uma importante ferramenta nos processos de trabalho e que permite mensurar não somente a efetividade dos programas realizados, mas também reforçar a luta por direitos e a transparência das políticas públicas junto à sociedade. Ademais, dado o momento histórico de progressiva extinção do caráter de contrapartida laboral das bolsas de assistência estudantil, a avaliação do PBP poderá contribuir para repensar esta característica nas universidades onde ela ainda se mantém, além de trazer contribuições para uma discussão mais sólida acerca dos programas de assistência estudantil na educação superior pública e na sua operacionalização como um direito de todos os estudantes. Considerou-se importante investigar a perspectiva dos estudantes bolsistas sobre a validade do PBP já que é a satisfação das necessidades desses que fundamenta os programas de assistência estudantil.

---

<sup>5</sup> Comumente chamado dentro da Instituição como “em situação de vulnerabilidade social”. Não cabe aqui fazer revisão conceitual dos diferentes termos utilizados na literatura (vulnerabilidade social, risco social, carência ou baixa condição socioeconômica). Cabe destacar que, para este estudo, os dois termos citados são sinônimos. Referem-se àqueles alunos cujas famílias não possuem condições econômicas suficientes para garantir os meios necessários para uma vida digna (saúde, educação, alimentação, vestuário, lazer, cultura), o que pode ser fator de impedimento para que o aluno permaneça na Universidade.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, utilizou-se a pesquisa documental e a aplicação de questionário, bem como a análise e interpretação dos dados. Estas etapas serão apresentadas do decorrer deste trabalho por seções distintas, a saber:

No tocante à revisão de literatura e subsídios teóricos, apresenta-se na primeira seção os conceitos de: avaliação política e avaliação de políticas; política social e política pública; assistência estudantil e educação superior, contextualizando como esta última se apresenta na realidade brasileira recente e como se dá a relação entre universidade e sociedade. Foram utilizados artigos científicos, teses e dissertações acadêmicas que abordaram a expansão, interiorização, acesso e permanência na educação superior pública brasileira, bem como documentos normativos (leis e projetos de leis, decretos, resoluções, planos) e relatórios, acessados nos sites oficiais do MEC, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Na segunda seção, a partir da pesquisa documental, descreve-se e analisa-se sucintamente o cenário institucional da UFSC e o processo de formulação e implantação do PBP em 2008, identificando os sujeitos da gestão e movimento estudantil envolvidos e seus interesses. Foram analisados relatórios de gestão anual da PRAE, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN); atas de reuniões do Conselho Universitário (CUUn); relatórios da Comissão formada para elaborar a proposta do PBP; Resoluções Normativas dos programas de bolsa que já existiram na UFSC.

Na terceira seção, apresentam-se os dados colhidos por meio da aplicação de um questionário aos alunos bolsistas, com suas percepções sobre a validade do PBP para a complementação de seu processo ensino-aprendizagem e no atendimento das suas necessidades básicas de permanência.

Com relação à amostra pesquisada, em 2013.2 foram selecionados 622 alunos que corresponderam à totalidade dos alunos da UFSC campus Florianópolis<sup>6</sup> que eram bolsistas do PBP por um período mínimo de um ano e que naquele momento (2013.2) de

---

<sup>6</sup>Desde 2009 outros três *campi* integram a estrutura acadêmica da UFSC: Araranguá, Joinville e Curitiba. A opção por excluir os alunos destes *campi* da pesquisa, deve-se pela realidade social e acadêmica diferenciada dos mesmos. Devido à recente implantação dos cursos, contratação de professores e de profissional assistente social para a operacionalização dos programas de assistência, em alguns *campi*, muitos alunos bolsistas não desenvolviam atividades de contrapartida laboral tal qual era preconizada na Resolução Normativa. A partir do primeiro semestre de 2014 um novo campus veio somar-se à estrutura UFSC: o campus Blumenau.

extinção do PBP e criação do Programa Bolsa Estudantil, migraram de um programa para outro. A seleção da amostra foi feita pela comparação entre a relação dos alunos selecionados para o Programa Bolsa Estudantil, divulgado na página da PRAE em setembro de 2013 e a folha de pagamento dos bolsistas do PBP no mês de outubro de 2012. Para serem selecionados, os alunos deveriam estar em ambas as listagens e ser do *campus* Florianópolis.

O questionário continha questões abertas, semi-abertas e fechadas e foi construído e enviado por meio da plataforma Google Docs à totalidade dos alunos bolsistas entre os meses de março e abril de 2014. A expectativa inicial foi de uma participação maior por parte dos estudantes, dada a relação direta destes com o objeto de pesquisa. Após o envio do questionário no início de março, pouco mais de 100 alunos o responderam. Enviado novamente e com destaque para a importância da participação no corpo do e-mail, a adesão dos estudantes foi maior, totalizando 194 ao final do mês de abril e correspondendo à 31% da totalidade dos alunos aos quais o questionário foi enviado. Embora esperava-se uma participação maior, as respostas dos alunos surpreenderam com relação aos extensos e detalhados depoimentos nas questões abertas, levando a conclusão de que os mesmos ansiavam por esta possibilidade de elogiar, criticar e fazer sugestões sobre o PBP e sobre o serviço de atendimento da PRAE.

No tratamento dos dados, as questões fechadas foram ordenadas e classificadas de acordo com cada eixo estruturante especificado nos objetivos da Resolução Normativa do PBP: complementação do processo ensino-aprendizagem (“integração social”, aperfeiçoamento profissional e cultural) e atendimento das necessidades básicas para a permanência. As questões abertas foram agrupadas por semelhança de categorias referentes aos elementos ideoculturais presentes na percepção dos estudantes sobre o PBP e sobre a assistência estudantil. A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir das mediações teóricas indicadas e apreendidas no presente trabalho.

## 2. INDICAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Conforme evidenciou-se na introdução, este estudo pretende combinar uma avaliação política com avaliação de resultados, o que requer traçar inicialmente a diferenciação destas duas modalidades avaliativas. Busca-se ainda nesta seção, demarcar a política de educação superior como uma *política pública* de direito, diferenciando-a da *política social*. Além disso, visto que se trata da avaliação de um programa de assistência estudantil na educação superior pública, define-se o conceito de educação e de escola que se parte, neste caso o conceito de universidade, como um local privilegiado para fornecer os elementos necessários à compreensão e intervenção consciente no mundo e, consequentemente, à transformação social.

Compreende-se a educação superior enquanto uma política pública que compõe a superestrutura social e, portanto, como um produto constante das relações sociais. São feitas neste sentido, algumas considerações sobre a relação entre universidade e sociedade e de como esta relação ocorre na sociedade capitalista. A universidade parece privilegiar o desenvolvimento de uma prática profissional qualificada específica para a inserção no mercado produtivo, deixando de lado a função de proporcionar uma formação social ampla, de sujeitos com capacidade de análise crítica da realidade e de ações conscientes que contribuam para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

### 2.1 AVALIAÇÃO POLÍTICA E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS

É consenso que a avaliação das políticas e dos programas é fundamental nos processos de trabalho, seja para verificar se os recursos foram usados de maneira correta, tomar novas decisões com relação àquela política ou verificar o impacto de determinado programa na vida do público alvo. Enfim, para buscar formas mais eficazes e efetivas para intervir na realidade social.

Silva (2001, p. 19) aponta que as práticas de avaliação clássica de políticas sociais surgiram na década de 1960 nos Estados Unidos para avaliar programas de combate à pobreza. Refere que, estas práticas demonstravam uma preocupação excessiva com instrumentais técnicos e metodológicos e desconsideravam os aspectos políticos

envolvidos. Segundo Faria (2005) no Brasil, é nas décadas de 1980 e 1990<sup>7</sup> que a necessidade de avaliação de políticas se intensifica, tendo em vista a modernização da gestão pública com controle e racionalização dos recursos. Os avaliadores privilegiavam a medição dos resultados como instrumento de justificativa das reformas do Estado. Este modelo de avaliação foi influenciado pela perspectiva norte-americana e “contribuiu para reforçar os problemas de exclusão reproduzidos na política social do Brasil” (SILVA, 2001, p. 19).

Para Silva (2001, p. 08) procura-se hoje ir um pouco além da avaliação como simples instrumental que orienta as decisões técnicas, mas percebê-la como “geradora de mecanismos de informações para instrumentalizar as conquistas das lutas sociais populares pela ampliação de direitos sociais”. A participação dos destinatários dos programas no processo de avaliação é fundamental para alcançar este objetivo.

Com relação aos critérios de avaliação, diversos são os autores e as classificações adotadas. Silva (2001, p. 63) sugere a seguinte tipologia:

a) em função do momento de realização da avaliação: *ex ante*, durante e *ex post*; b) em função de quem realiza a avaliação: externa, interna, mista, auto-avaliação e avaliação participativa; c) em função do destinatário da avaliação: para os dirigentes superiores, para os administradores, para os técnicos (executores) e para os usuários do programa; d) em função do objeto da avaliação: monitoramento, avaliação política da política; avaliação de processo e avaliação de resultado e impactos.

Arretche (1998) diferencia “avaliação política” de “avaliação de políticas” enfatizando que, a concepção de *avaliação política* é voltada para o processo de tomada de decisão, motivos, argumentos que levaram a adoção de determinada política. Já na *avaliação de políticas sociais*, atenta que o foco é conhecer e explicar a natureza, dimensão, abrangência e efetividade de uma política social, apontando em que medida ela está conseguindo garantir direitos, reduzir desigualdades e propiciar equidade.

É reconhecido, portanto, como elemento importante compreender o contexto socioeconômico no qual as políticas e programas são formulados e executados, a

---

<sup>7</sup> Segundo o autor de 1960 até 1990 houve a progressiva passagem da função da avaliação como informativa, para a função de realocação dos recursos. Em 1980 a função predominante da avaliação na segunda etapa de institucionalizações, era apoiar uma alocação racional dos recursos. Já em 1990, ela torna-se instrumento da pesquisa avaliativa para dar credibilidade às reformas do Estado e sustentar politicamente as diretrizes de desregulamentação e redução do tamanho do governo (FARIA, 2005, p. 100).

interação entre Estado e sociedade e as relações existentes entre os diversos atores. São estes aspectos que influenciam e justificam as decisões tomadas e por isso são elementos que incorporam um processo de avaliação política - o que não deixa de ser uma opção teórico-metodológica do pesquisador e que também não impede a consideração de outros elementos no processo de análise (público alvo, abrangência, resultados). Baseando-se nestas considerações, a avaliação que se fará nesta pesquisa procura combinar avaliação política com avaliação de políticas, mais especificamente de resultados, uma vez que é realizada ao final de um programa e busca verificar a relevância do mesmo para o público-alvo e a relação entre as metas pretendidas e àquelas alcançadas.

## 2.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO

Na literatura, percebe-se a utilização dos conceitos de política social e de política pública muitas vezes como sinônimos. Contudo, o conceito de política pública remete a uma concepção ideológica ampla no que se refere à política social como direito de alcance universal e de totalidade, que ultrapassa os limites do Estado ou do indivíduo (PEREIRA, 2008).

De acordo com Pereira (2008) a política social é um tipo de política pública, isto é, uma “*espécie do gênero política pública*”. A autora afirma que, para compreender o conceito de política social enquanto uma política pública se faz necessário conhecer os principais significados do termo *política*<sup>8</sup>. A política é usada nos governos democráticos como “instrumento de consenso, negociação e entendimento entre as partes conflitantes”. Por isso é contraditória, mas necessária, uma vez que, é por meio dela que a cidadania se amplia e amadurece (PEREIRA, 2008, p. 90).

Existem duas diferentes concepções teóricas mais conhecidas acerca do conceito de política pública:

- a) A que privilegia o Estado como o produtor exclusivo de política pública, a ponto de conceber o termo *público* como

---

<sup>8</sup> Refere que, um primeiro conceito clássico identifica a política como relação entre pessoas diferentes e desiguais, uma forma de regulação social. De forma geral, este conceito na língua inglesa é grafado como *politics*, referindo-se a voto, partido, parlamento, governo (PEREIRA, 2008, p. 87). Um segundo conceito do termo política, mais moderno e particular, refere-se à política de ação – *policy* - que visa atender necessidades sociais. Este novo termo surge no pós-guerra, pela necessidade de avaliação mais densa da estrutura do Estado, retomando orientações de justiça social, equidade e desenvolvimento social, econômico e político. O objeto privilegiado da *policy science* é o que os governos efetivamente fazem, “a política pública, bem como sua dinâmica de formação e processamento” (PEREIRA, 2008, p. 93).

sinônimo de *estatal*; b) e a que privilegia a relação dialeticamente contraditória entre Estado e sociedade como o fermento da constituição e processamento dessa política. Neste sentido, a política não é só o Estado, visto que, para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo político é muito mais abrangente do que o tema estatal (PEREIRA, 2008, p.94).

A autora identifica-se com a segunda concepção, na qual a política pública congrega “um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade”, sendo esta também a perspectiva assumida nesta pesquisa. Sob o controle social, a política pública se constitui numa orientação para a ação pública, que visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Guia-se pelo princípio do interesse comum e visa satisfazer necessidades sociais (PEREIRA, 2008, p. 95). A concepção da política de educação que orienta este trabalho é, desta forma, norteadada por esta concepção da política enquanto processo, resultado de disputas de interesses entre Estado e sociedade.

Segundo Pereira (2009, p. 146) a dinâmica de funcionamento do Estado resulta do confronto de interesses contraditórios deste para com a sociedade, numa relação dialética. Neste processo, ele necessita constantemente fortalecer sua base material e legitimar seu poder ideológico sobre toda a sociedade, o que requer atendimento de demandas de todas as classes sociais, inclusive das classes subalternas, não somente daquela com a qual possui maior compromisso e identificação. Esta concepção remete-se à concepção de Estado ampliado no pensamento de Gramsci, o qual engloba processos de coerção e de consenso em seu processo de manter-se enquanto organismo dirigente e hegemônico. Estado que é a síntese contraditória e dinâmica entre o governo, ou sociedade política e a sociedade civil (GRAMSCI, 2000).

Gramsci percebe que a partir do século XX, passa a existir na sociedade moderna uma série de sujeitos sociais organizados em movimentos, sindicatos, instituições sociais, clubes, que reivindicam participação política nas decisões no Estado<sup>9</sup>. A concepção de Estado ampliado surge da percepção de que, nesta forma de sociedade, o Estado já não consegue manter sua legitimidade social apenas com uso da força ou coerção (Estado “restrito” composto pela sociedade política), mas torna-se necessário, ainda que relativo, ter o consentimento dos governados por meio do atendimento de

---

<sup>9</sup> Estes movimentos organizados são denominados por Gramsci como “aparelhos privados de hegemonia” uma vez que, não pertencem ao âmbito do Estado, mas da sociedade civil e aos quais os sujeitos aderem de forma espontânea.



algumas de suas demandas – fato que se dá, sobretudo, no âmbito da sociedade civil (COUTINHO, 2005, p. 20). Cabe destacar que é este “consentimento espontâneo dado” diante de alguma ação ou ideologia colocada pelo Estado - ou de um determinado grupo social sobre outro - que caracteriza os processos de hegemonia na concepção gramsciana<sup>10</sup>.

A política de educação superior, a expansão de seu acesso e busca pela garantia da permanência dos estudantes, acontece desta forma, nesta relação contraditória entre o Estado e a sociedade. Se por uma lado tem sido utilizada como forma de obtenção de consenso pelo Estado sobre a classe trabalhadora, por outro também é expressão de lutas da sociedade, ampliando e concretizando direitos sociais. A política social neste sentido, abarca um campo contraditório entre os interesses das diferentes classes sociais.

Coutinho (2005, p. 15) acrescenta, contudo, que a expansão dos direitos sociais é impulsionada até um limite específico. Este limite se dá quando tal ampliação para a ser impeditivo do processo de reprodução do capital global. Por isso, sustenta a tese de que a democracia, entendida enquanto plena cidadania política e social só será possível, com a superação da sociedade de classes.

Com relação ao conceito de educação, o artigo 206 da Constituição Federal prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Contudo, a educação vai além da forma institucionalizada, gráfica, letrada, que acontece dentro das escolas e universidades na qual “os homens se especializaram na arte de ensinar e aprender” (ORSO, 2007, p. 01). Ela envolve o cotidiano, o trabalho, as ruas, a família, o clube, a conversa com amigos. Enfim, a totalidade da vida social.

Na concepção de Mészáros (2008), a educação deve ser compreendida como a própria vida, já que o ato de aprender é contínuo, do nascimento até a morte. É nesta perspectiva que a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu art. 1º, concebe a educação numa visão ampliada, reconhecendo que os processos formativos são contínuos ao longo da vida e envolvem além da escola, a família, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os

---

<sup>10</sup> Para Secco (2002) em sua obra *Gramsci e o Brasil: Recepção e difusão de suas ideias*, a hegemonia no pensamento gramsciano é a capacidade que uma classe, fração, grupo social ou partido tem em dirigir outros segmentos sociais e eventualmente reprimir os que não aceitam pacificamente sua direção. É um “tipo de direção consensual sobre os que *aceitam*” e inclui uma direção coercitiva sobre aqueles que se recusam a aceitá-la.

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais (BRASIL, 1996a)<sup>11</sup>.

Esta concepção da educação abrangente já era descrita e defendida por Antonio Gramsci em seus escritos no início do século XX. O pensador italiano defendia um modelo de “escola unitária” visando o desenvolvimento integral do ser humano, tanto dos aspectos profissionais, como culturais e políticos. Uma escola unitária no sentido de igualdade entre todos os homens. Organizada como escola em tempo integral, de formação humanista ou de cultura geral, tanto para as classes subalternas como para as classes dominantes (GRAMSCI, 2006, p. 36).

Ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais”, a escola deveria desenvolver também as primeiras noções de Estado e de sociedade, assumindo a tarefa de libertar os jovens do senso comum desagregado e inserí-los “na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e à certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2006, p. 36). No início, ela deveria ter um caráter “desinteressado”, sem uma finalidade prática imediata. Na última fase apenas, é que ela se tornaria propriamente instrutiva, estando o jovem preparado para uma especialização de caráter científico ou imediatamente prático-produtivo (GRAMSCI, 2006, p. 39).

Para que a escola possa ser frequentada por todos, Gramsci defende que é condição fundamental que ela deixe de ser privada e torne-se pública, ou seja, que o Estado assuma todas as funções necessárias à sua manutenção.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca

---

<sup>11</sup> Embora se parta desta concepção ampliada sobre o conceito de educação, o contexto desta pesquisa será limitado aos processos educativos formais – da educação superior que acontece no espaço das universidades.

outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc (GRAMSCI, 2006, p. 36-37).

A escola é assim, tida para Gramsci, como um local privilegiado para desenvolver a consciência crítica, superar a alienação, além de formar os “dirigentes” das diversas classes sociais, responsáveis por formar e organizar a hegemonia social. Destaca-se nesta concepção, que a obtenção do conhecimento não era limitada às instituições formais nos moldes conhecidos hoje, mas abarcava também as fábricas, os partidos políticos, os círculos operários. O próprio trabalho era considerado por Gramsci como um princípio educativo norteador do processo de obtenção do conhecimento, de forma que, o aprendizado não resultasse numa formação abstrata vazia (GRAMSCI, 2006, p. 42).

Especificamente com relação à educação superior, o artigo 43º da LDBEN define a sua finalidade:

- I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996a, p. 16).

No texto da Lei, a educação superior por meio das universidades<sup>12</sup>, faculdades e Centros de Ensino, deve proporcionar uma formação ampla, não apenas para desenvolver com qualidade uma prática profissional específica na divisão sócio-técnica do trabalho, mas também formar cidadãos. Sujeitos com capacidade crítica e de ações conscientes que contribuam para o desenvolvimento humano e da sociedade.

A materialização desta concepção e preceitos legais, contudo, depende de diversos determinantes presentes nas relações sociais. Como anteriormente citado, as políticas sociais resultam de constantes interações entre os diversos sujeitos sociais e seus respectivos projetos societários. A educação enquanto uma política pública que compõe a superestrutura social é produto constante destas relações sociais. Ela corresponde, segundo Orso (2012, p. 07) à sociedade de cada época, refletindo “as condições do desenvolvimento social, a exigência e consciência social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de forças travadas entre as classes envolvidas”. Como consequência, na sociedade capitalista atual, muitas vezes a formação assume características próprias da vida nesta sociedade.

Ou seja, uma educação voltada para estimular o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo, assim, selecionar os mais aptos e mais adaptados, de acordo com os valores vigentes nessa sociedade – uma educação para a subserviência (ORSO, 2012, p. 04).

De acordo com Machado (2013, p. 16) a educação superior precisa ser compreendida ainda enquanto uma “expressão da questão social”, cuja desigualdade de acesso, permanência e qualidade reside no fato de serem produzidas e reproduzidas historicamente, a partir das condições econômicas, políticas e sociais impostas pelo capital.

Não é possível desta forma, analisar a educação sem considerar o contexto social, econômico, político e cultural na qual ela se insere e da qual ela é produto. Para compreender a relação da Universidade e a função social da educação superior na sociedade capitalista atual, cabem algumas considerações que serão pontuadas a seguir.

---

<sup>12</sup> A nomenclatura universidade só é atribuída para as Instituições de Ensino Superior que possuem indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entre outras características, pelo menos um terço do corpo docente deve ter dedicação exclusiva e titulação mínima de mestre ou doutor (BRASIL, 1996 – art. 52 da LDBEN).

## 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

De acordo com Orso (2007) a educação formal tem-se constituído em um dos principais bens que a humanidade nos tem legado ao longo dos tempos. É por meio dela que transmitimos para as novas gerações os conhecimentos apreendidos, que, por sua vez, poderão produzir novos conhecimentos, que servirão de mediação para a ação, para as lutas e para a transformação da realidade.

Desde o seu surgimento na Europa medieval, a universidade tem sido o lugar legitimado socialmente para o desenvolvimento da educação formal de nível terciário. Diferentemente dos primórdios, onde as Igrejas comandavam as universidades e apenas os homens mais velhos com capacidade financeira as frequentavam, hoje as instituições estão sob o poder do Estado (ou de iniciativas privadas sob supervisão do mesmo) e o público predominante são adolescentes e jovens de 18 a 24 anos, de diferentes condições socioeconômicas.

Chauí (2001, p. 35) afirma que a universidade é uma instituição social que exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. A sua função histórica foi de formar elites para assumir postos de direção nos diversos setores da sociedade, uma vez que a formação superior era símbolo de *status* e condição para uma boa colocação no mercado de trabalho. A autora também refere que a universidade necessita transformar-se constantemente para adequar-se às mutantes exigências sociais, motivo pelo qual vive suas “crises”, iniciadas justamente quando da expansão dos cursos superiores em nível mundial. A partir do momento em que a universidade europeia se democratizou, atendendo um número cada vez maior de alunos aos estudos superiores, estes perderam sua função seletiva e de promoção social que possuíam até então (CHAUÍ, 2011, p. 41). A sociedade capitalista se viu forçada, desta forma, a criar outros critérios de seleção para os postos de trabalho nas relações sociais e, como consequência:

[...] a universidade se mostrou incapaz de produzir uma ‘cultura útil’ (não fornecendo, na realidade, nem emprego nem prestígio), incapaz de funcionalidade, tornando-se um peso morto para o Estado, que passou a limitar-lhe recursos (CHAUÍ, 2001, p. 44).

Dahmer (2008, p. 37) refere que a elevação do nível educacional no contexto mundial ocorrido na metade do século XX, foi fruto de “lutas da classe trabalhadora pela

socialização do conhecimento gerado na humanidade”, mas, sobretudo, devido às exigências produtivas daquele período de desenvolvimento do capitalismo pós-guerra. Dados da UNESCO (1999) mostram que em 1960 havia 13 milhões de matrículas na educação superior, número que subiu para 82 milhões em 1995.

Mandel (1982, p. 182) parte da mesma afirmação ao atribuir a “explosão da universidade” como consequência da terceira revolução tecnológica e advento do capitalismo tardio<sup>13</sup>. Explica que este passou a exigir a qualificação intelectual de grande número de trabalhadores para operar na indústria, aspirando um padrão mais alto de vida e promoção social.

A reintrodução de trabalho intelectual na esfera da produção é uma necessidade imediata da tecnologia no capitalismo tardio, exigindo, conseqüentemente, que a educação dos trabalhadores fosse subordinada estritamente a tais necessidades. A universidade humanista clássica passa então por uma crise que, segundo Mandel (1982, p. 183), ocorreu não por razões formais ou sociais como número excessivo de estudantes, subdesenvolvimento da infraestrutura material, tentativas de evitar o aparecimento de uma intelectualidade desempregada ou de esforços para limitar a revolta estudantil, mas sim por razões econômicas como a pressão no sentido de adaptar a estrutura da universidade, a seleção de estudantes e a escolha de programas escolares para a inovação tecnológica acelerada sob condições capitalistas.

A tarefa primordial da universidade não é mais a produção de homens ‘educados’, de discernimentos e qualificações – ideal que correspondia às necessidades do capitalismo de livre concorrência – mas a produção de assalariados intelectualmente qualificados para produção e circulação de mercadorias (MANDEL, 1982, p. 183).

Retornando aos escritos de Gramsci (2006, p. 49) encontra-se no Caderno 12 uma importante reflexão sobre as consequências da perda da expressão humanista das escolas em face da escola profissional:

---

<sup>13</sup> Mandel utiliza a expressão capitalismo tardio para designar o capitalismo imperialista a partir dos anos 1940 nos Estados Unidos e 1945 nos demais países, iniciada com a terceira revolução tecnológica. O autor permanece fiel a ortodoxia “marxista-leninista” utilizando a definição de capitalismo imperialista de Lênin, porém definindo o capitalismo tardio como uma subfase do capitalismo imperialista, após a sua anterior subfase clássica. De forma resumida pode-se assim descrever as divisões compreendidas por Mandel: capitalismo concorrencial (1848 – 1873), capitalismo monopolista ou imperialista (a partir de 1873). Capitalismo imperialista em sua fase clássica (1886) e sua fase tardia (1940).

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos e imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

Segundo o pensador, o sistema da escola tradicional<sup>14</sup> italiana destinava-se a reproduzir as desigualdades sociais, uma vez que, excluía o proletariado da educação média e superior. Esta somente podia ser frequentada por filhos da jovem burguesia - muito embora fosse paga por meio de impostos diretos sobre o proletariado. Em nota ao *Jornal Avanti!*<sup>15</sup> de 1916, Gramsci (2004, p. 74) refere,

Um proletário, ainda que inteligente, ainda que possua todos meios necessários para tornar-se homem de cultura, é constrangido a estragar suas qualidades em atividades diversas, ou a se transformar num obstinado, um autodidata, isto é (com as devidas exceções), um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E nós não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura.

Gramsci (2006, p. 100) da mesma forma, também faz referência à educação universitária da sociedade inglesa, que visava não tanto cultivar a mente, quanto desenvolver o caráter, preparando a classe aristocrática. Como esta era destinada “aos filhos de famílias grandes pela nobreza ou pelos rendimentos”, os pobres podiam frequentá-la somente se obtivessem, graças ao seu talento, uma bolsa de estudos. Caso contrário, deveriam se contentar com uma educação fundamentalmente técnica e profissional, que os preparava para ofícios não diretivos.

---

<sup>14</sup> O modelo italiano de escolas era dividido em escola profissionalizante, média técnica e clássica sendo que, não era permitida a mobilidade dos estudantes de um tipo de escola para outra. A primeira escola era destinada aos operários e camponeses, a segunda aos pequenos burgueses e a terceira para a classe dirigente (GRAMSCI, 2006, p. 147). Gramsci questiona o debate surgido em 1931 na Câmara de Deputados da Itália de permitir ou não a passagem dos alunos da escola profissionalizante para a técnica ou clássica. O debate culminou com a permissão da passagem da escola profissionalizante para a técnica, porém todos foram contrários à passagem para a clássica.

<sup>15</sup> Texto *Homens ou máquinas?* publicado no *Jornal Avanti!* ano XX, n. 351 em 24 de dezembro de 1916. Tradução de Thiago Chagas Oliveira. Disponível também em: <http://www.marxists.org/portugues/Gramsci/1916/12/24.htm>.

Para Gramsci, não é a aquisição de capacidade de direção ou a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. Esta marca se dá pois,

cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, por trás da expansão da educação superior no Brasil no início do século XXI, presumivelmente o Estado e os principais monopólios estão tentando controlar a subordinação do trabalho intelectual ao capital, como por exemplo, incentivando o acesso e formação de estudantes para as áreas que lhe são convenientes como a ciência e tecnologia<sup>16</sup>.

Para atender às necessidades do capital, a reprodução do exército industrial de reserva é muito mais importante do que a reprodução de formas especiais de qualificação para o trabalho. O que lhe interessa é uma escolaridade abrangente que desenvolva a adaptabilidade e o talento politécnico (MANDEL, 1982, p. 190), não interessando uma grande quantidade de trabalhadores intelectuais altamente qualificados, mas sim um número crescente e limitado, de produtores intelectuais que possuam qualificações específicas para desempenhar tarefas específicas no processo de produção ou circulação (MANDEL, 1982, p. 184).

No caso brasileiro, de acordo com Cislighi e Silva (2011, p. 04), é no período de ditadura militar que ocorre uma primeira fase de reformas universitárias, com expansão das vagas e instituições, visando formar este “exército industrial de reserva”. O crescimento da classe média fruto do “milagre econômico” das décadas de 1959 e 1960 resultou em grande procura dos jovens por cursos superiores. Machado (2013, p. 112) refere em seu estudo que de 1962 a 1971, a taxa de crescimento das matrículas neste nível de ensino foi de 422,2%, tendo um aumento de 453.888 matrículas em relação ao número registrado em 1962.

---

<sup>16</sup> Como exemplo temos o Programa Ciência sem Fronteiras criado em 2011 como forma de “investir na formação de pessoal altamente qualificado” e promover inserção internacional de estudantes brasileiros financiados por meio de bolsas, mas exclui as áreas das Ciências Humanas e Sociais.



De acordo com Santos e Cerqueira (2009, p. 06), como o setor público não estava preparado para atender esta demanda, foi principalmente o setor privado quem a absorveu, processo que não aconteceu sem consequências:

O setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro.

Cabe destacar um fator de grande impulsão do aumento de instituições privadas neste período: a política governamental de incentivos e isenções fiscais, concedidas pelos governos dos anos 1960. De acordo com Carvalho (2006, p. 982) estas isenções foram amparadas pela Lei nº. 5.172, de 1966, que instituiu o Código Tributário Nacional em concordância com a Constituição Federal de 1967 e fazendo com que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas se beneficiassem de imunidade fiscal desde a sua criação, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida.

Santos e Cerqueira (2009, p. 06) apontam que entre 1985 e 1990 as instituições privadas passaram de 20 para 49, somando um aumento de 145%. Tal expansão teve consequência na década posterior pelo não preenchimento das vagas havendo necessidade do Estado intervir para minimizar os prejuízos das instituições. Podem ser citados a criação do Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC) por meio da Lei nº. 8.436, de 1991 e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Lei nº. 10.260, de 2001.

Percebe-se desta forma, a estreita relação entre universidade e sociedade, entre estrutura e superestrutura, dado que a expansão da educação superior em instituições privadas na década de 1980 serviu para atender as necessidades de reprodução do capital. O Estado por sua vez, manteve-se socorrendo o capital em seus momentos de crise, materializando a afirmação de Mészáros (2008) de que, “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

Dahmer (2008, p. 38) aponta que a expansão da educação superior privada necessita de uma ideologia que a justifique e que anule a concepção de educação

superior pública como um direito. Esta ideologia hoje vem sendo propagada pelos preceitos neoliberais difundidos no Brasil a partir dos anos 1990 com o processo de reestruturação do capital e de mercantilização da educação, base justificadora das diretrizes preconizadas em diversos documentos formulados pelos organismos internacionais<sup>17</sup>, responsáveis, juntamente com o consentimento da burguesia nacional, na definição das políticas educacionais recentes. São exemplos destes organismos o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) (CASTRO, 2009).

Para Leher (2010), a educação tem sido vista nos documentos orientadores como instrumento de combate à pobreza e forma pela qual os países periféricos poderão se integrar aos países avançados. Por isso, prezam pela democratização do acesso principalmente pelas classes menos favorecidas, orientando investimentos na educação elementar minimalista e na formação profissional aligeirada.

Castro (2009, p. 95) analisa que a educação é vista nos documentos do Banco Mundial<sup>18</sup> como um importante campo de investimento privado, sob a concepção neoliberal de que o desenvolvimento econômico é consequência do incremento dos índices de desenvolvimento social. O conhecimento é tido como principal fator de produção e a formação de capital humano considerada fundamental para a competitividade do mundo globalizado.

Nesta perspectiva, a educação é vista como um fator de integração nacional, racionalizando e unificando a vida social, gerando progresso que em longo prazo beneficiaria igualmente a todos (CHAUÍ, 2001, p. 52). Esta tem sido a característica da universidade nas últimas décadas, de forma geral, prezando por uma formação ditada

---

<sup>17</sup> Não só o Brasil, mas também os demais países latino-americanos tornaram-se extremamente dependentes do aval do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial para execução de suas políticas sociais, a partir de crises financeiras dos anos 1980. Cabe destacar que, a presença dos organismos internacionais na definição da política de educação brasileira não é recente. O início das cooperações financeiras e assistência técnica de agências internacionais aconteceram nos anos 64-68 por meio dos acordos MEC-USAID (ROMANELLI, 2009, p. 208).

<sup>18</sup> Foram particularmente importantes dois documentos lançados pelo Banco Mundial: *La Enseñanza Superior – las lecciones derivadas de La experiencia* em 1994 e *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para La educación terciaria* em 2002. O primeiro traz quatro diretrizes para reformular a educação superior a serem seguidas pelos países da América Latina, Ásia e Caribe: a diversificação das instituições da educação superior e dos cursos; a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas; a redefinição das funções do Estado e a política de qualificação da educação superior. O segundo ressalta o papel do conhecimento na sociedade atual como um fator primário da produção na economia mundial, além de referir-se à educação superior como “educação terciária”, criando uma divisão primária-secundária-terciária, esta última abrangendo todos os cursos pós-médios e superiores.

pelas orientações mercantis. Como exemplos, temos um crescente aumento da educação à distância como forma de “apressar” a formação superior; a desvalorização da carreira docente; investimentos públicos ou financiamentos indiretos por meio de isenções fiscais para o fortalecimento das instituições privadas<sup>19</sup>; investimentos empresariais em alguns cursos dentro das universidades públicas e repasse de recursos para pesquisas e investimentos baseado na produtividade dos docentes, número de evasões, etc.

Sob os efeitos do neoliberalismo, Chauí (2001, p. 183) assevera que a universidade deixa de ser instituição social e passa a ser uma organização<sup>20</sup> prestadora de serviços. Transforma-se “numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”. Guiada pela prática social da instrumentalidade, não cabe à organização “discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”. O que para uma instituição social universitária seria algo crucial, para uma organização, isto se torna um simples fato (CHAUÍ, 2001, p. 187).

Para Mészáros (2008, p. 35) a educação institucionalizada ou formal, teve de forma geral, nos últimos cento e cinquenta anos, o propósito de “não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Uma das funções principais da educação institucionalizada em nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados [...] Esperar da sociedade mercantilizada a promoção de uma educação formal que rompa com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MESZAROS, 2008, p. 45).

---

<sup>19</sup> Podem ser citados o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento para o Estudante do Ensino Superior (Fies) para graduação e pós-graduação em instituições privadas e a concessão de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES) para estudantes de pós-graduação em instituições privadas.

<sup>20</sup> A autora refere que, esta passagem aconteceu em três etapas sucessivas. Na primeira, formou-se uma universidade funcional nos anos 1970 destinada à classe média despojada de poder. A segunda, nos anos 1980 foi a universidade de resultados como consequência da primeira fase, porém associando-se a empresas na garantia do emprego dos universitários e financiamento de pesquisas. A terceira, nos anos 1990 foi a universidade operacional, que diferentemente da universidade clássica voltada para o conhecimento, da universidade funcional para o mercado de trabalho, e da universidade de resultados voltada para as empresas; a universidade operacional enquanto organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e arbitragem de contratos. Esta voltada para dentro de si mesma, o que “não significa um retorno a si, e sim antes, uma perda de si mesma” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Na visão de BUTTIGIEG (1999)

O atual sistema educativo continua a educar poucos a se tornarem dirigentes (os líderes) do futuro e muitos, isto é, a grande maioria, a se tornarem trabalhadores eficientes e produtivos. É verdade que muitos trabalhadores no mundo moderno e pós-moderno são, de um certo modo, ‘profissionais’ – isto é, obtiveram, numa determinada instituição escolar, uma qualificação ou um diploma –, mas essa situação é uma paródia do verdadeiro sentido da educação. [...] Hoje, as próprias universidades converteram-se, em grande parte, em escolas profissionais. O que significa isso para a democracia? Penso que a resposta poderá ser encontrada justamente em Gramsci, que descreve o problema atual com uma desconcertante modernidade.

Para Gramsci (2006), embora as escolas profissionais sejam defendidas como democráticas, o são de forma superficial e ilusória, pois não rompem com as estruturas de dominação, não permitem que o sujeito possa mais do que estar qualificado, ter poder de direção sobre a ordem social.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. [...] Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 2006, p. 49-50).

Alterar a atual função social da Universidade, desta forma, exigiria alterar o modo de produção social vigente. As reformas precisariam inevitavelmente abarcar a totalidade das práticas educacionais e sociais (MÈSZAROS, 2008). Parece-nos, inicialmente, como ponto fundamental para transformação destas práticas, reconhecer que as universidades, as escolas profissionalizantes e processos de democratização do acesso à educação superior, inserem-se num contexto mais amplo e satisfazem necessidades do processo produtivo e ideológico. Posteriormente, como coloca Gramsci, é preciso compreender também que as condições da realidade social são históricas e, portanto, transitórias. Cada ser social contribui com suas ações (ou falta delas) para a manutenção ou para a mudança da estrutura social vigente.

Gramsci (2006, p. 18) afirma que, na atividade prática de cada homem, sempre haverá um mínimo de atividade intelectual implícita acerca daquela atividade realizada, uma consciência e uma concepção de mundo que orienta a ação cotidiana, por isso sua afirmação de que todos os homens são intelectuais embora nem todos exerçam esta função na sociedade.

Esta observação de Gramsci carrega componente fundamental para pensar a educação não só como instrumento de manipulação, mas também de transformação social.

Nenhuma quantidade de *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelar a visão geral do mundo dos nossos tempos – constituída de incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos irreconciliáveis objetivamente, independentemente do quão conscientes possam estar os indivíduos envolvidos acerca dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogêneo e uniforme*, funcionando como o promotor *permanente* da lógica do capital (MESZAROS, 2008, p. 51).

Mészáros (2008, p. 17) questiona: Para que serve o sistema educacional se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens. Pontua ainda que, a maioria de nossas experiências constitutivas do ser (disputas morais, políticas, relação no trabalho, encontro com poesia, arte) acontece felizmente fora das instituições formais de educação (MÈZAROS, 2008, p. 53). Aposta no intercâmbio entre educação formal e a nossa própria vida para que a marca social da educação realize as suas necessárias aspirações emancipadoras.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MESZAROS, 2008, p. 65).

Continua válida a orientação de Mandel (1982) de que a pré-condição para o desenvolvimento de práticas profissionais revolucionárias é a defesa das convicções sociais revolucionárias adquiridas na universidade e a recusa a qualquer integração gradual na sociedade burguesa após a formação do estudante. Em lugar do treinamento

para serem “súditos obedientes e assalariados disciplinados, dominados pela ideologia da realização individual, os jovens podem ser encorajados a pensar independentemente e a agir em termos de solidariedade coletiva” (MANDEL, 1982, p. 188).

Gramsci também em seus escritos, evidenciou preocupação com o tipo de intelectual que a escola formava, uma vez que, a classe subalterna necessitava de intelectuais que compreendessem sua história e comprometidos com suas demandas. Para Gramsci, a escola tradicional humanista, ainda era um dos espaços privilegiados para a “elaboração” de intelectuais de diversos níveis - tanto aqueles que já possuíam algum tipo de instrução, quanto àqueles que ainda se encontram envoltos pelo senso comum e que agiam de acordo com sua consciência de mundo “desagregada” (GRAMSCI, 2006, p. 21).

Partindo-se destes pressupostos, pode-se afirmar que as condições objetivas que temos atualmente como instrumentos a serem utilizados em favor desta transformação, são os processos mais democratizantes no acesso à educação superior brasileira com a expansão e interiorização das universidades; a política de cotas sociais e étnico-raciais como forma de ingresso – mesmo com suas contradições - e os programas de assistência estudantil visando a permanência dos alunos. Para fins desta pesquisa, entende-se a assistência estudantil como direito que deve visar à permanência na universidade e desta forma viabilizar a efetivação de uma política pública maior como direito, a política de educação superior.

### 3. A POLÍTICA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA, O ACESSO E A PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

#### 3.1 AS TENDÊNCIAS DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

Como aponta larga literatura produzida nas últimas décadas,<sup>21</sup> desde o final do século XX o sistema capitalista passou a sofrer quedas constantes na sua taxa de lucratividade, iniciando uma nova crise do sistema capitalista em nível mundial. De acordo com Netto (2012), desde os anos 1990, em todos os continentes registraram-se uma série de crises financeiras, que são expressões localizadas da dinâmica necessariamente contraditória do sistema capitalista e anunciam uma terceira crise sistêmica que afeta o conjunto da ordem do capital<sup>22</sup>.

De acordo com Mota (2009, p. 59) as crises não ocasionam de imediato um colapso no sistema capitalista, mas “deflagram um período histórico de acirramento das contradições fundamentais do modo capitalista de produção que afetam sobremaneira o ambiente político e as relações de força entre as classes”. Neste sentido, como consequência imediata do declínio da fase expansionista do capitalismo após Guerra na década de 1970, iniciou-se a destituição dos modelos de *Welfare State*<sup>23</sup> construído nos países centrais. Posteriormente, estes e outros países passam a sofrer uma série de crises econômicas que na sua dinâmica de recomposição (ou reestruturação), tem afetado

---

<sup>21</sup> Conferir as obras de Mandel, Mészáros, Harvey, Netto, Mota, Behring entre outros.

<sup>22</sup> Podem ser citadas a crise da Bolsa de Nasdaq em 1987, crise da bolha especulativa japonesa na década de 1990, a crise financeira dos Tigres Asiáticos em 1997, a crise financeira russa em 1998, a crise econômica da Argentina em 2001 e desde 2012 a grande recessão em diversos países europeus com a “crise do euro” (NETTO, 2012).

<sup>23</sup> O *Welfare State* ou Estado de bem-estar social constituiu-se após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em alguns países centrais como Grã-Bretanha, Áustria, Suíça, Reino Unido, Dinamarca, Alemanha, França. Possui como principal característica forte presente na regulação da força de trabalho e na seguridade social dos cidadãos por meio de um amplo leque de políticas públicas reconhecidas como direito (saúde, habitação, renda, educação, previdência e assistência social). O *welfare state* constituiu-se, pois a necessidade da reprodução ampliada da força de trabalho fez com que o capital, por meio das empresas, se aliasse ao Estado na socialização dos custos da reprodução dos trabalhadores. Cabe destacar que, as mobilizações sindicais e partidárias foram decisivas para a constituição deste tipo de Estado. (MOTA, 2009, p. 56). No Brasil, não houve uma experiência de Estado de bem-estar social, apesar da criação de algumas políticas de proteção social a partir da década de 1940 no período ditatorial, mas que somente alcançaram concepção de direito nos anos 1980 com a Constituição Federal.

diretamente a classe trabalhadora, com perda de direitos e conquistas sociais em âmbito mundial.

Behring (2003, p. 34) aponta que como processos concomitantes e imbrincados à reestruturação do capital, observou-se no final do século XX, os fenômenos da *mundialização da economia* com forte influência do capital financeiro internacional nos governos e políticas econômicas nacionais e do *ajuste neoliberal* perfilando novas formas de relacionamento entre Estado/sociedade.

Para Mota (2009) o Brasil se insere no processo de mundialização da economia a partir dos anos 1990 quando se evidencia com maior força a sustentação de um modelo de economia com base doutrinária e política neoliberal definida no “*Consenso de Washington*”<sup>24</sup>. Tem-se a partir de então, o agravamento do quadro da crise social com intensificação da precarização do emprego e das condições de trabalho, a concentração econômica e a distribuição regressiva da renda, além da presença das orientações dos organismos multilaterais de crédito como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na definição das políticas sociais (SILVA, 2014).

O ideário neoliberal desta forma, ocasiona profundas mudanças nas políticas sociais contemporâneas e define novas relações entre Estado e sociedade, principalmente nos países de economia periférica, como os latino-americanos. Neste países e dentre eles no Brasil, as agendas dos Estados nacionais passam a ser incorporadas com as determinações da política supranacional, acompanhadas de profundas mudanças na estrutura institucional, organizativa e de atuação do Estado, fortalecendo-se um discurso cultural de uma crise estrutural do Estado e o fortalecimento da dicotomia entre “público” e “privado” (SIMIONATTO, 2011).

Para Mota et al (2006) a difusão de uma “cultura da crise”<sup>25</sup> e da ineficiência do Estado, vem justificando o processo de privatização dos serviços públicos sob a justificativa de que as políticas sociais geram custo excessivo e devem ser acessadas via mercado. O Estado passa então, a se desresponsabilizar pelo provimento dos serviços sociais básicos, cedendo desta forma, espaço para a iniciativa privada, principalmente nos serviços de saúde e de educação. A autora acrescenta que este processo

---

<sup>24</sup> Trata-se de um documento expedido após conferência realizada na cidade de Washington DC em 1989 com diretrizes a serem seguidas pelos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Foi formulado por economistas de instituições financeiras como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e pela Organização Mundial do Comércio.

<sup>25</sup> Conferir a obra “Cultura da crise e seguridade social” de Ana Elizabete Mota, ed. Cortez, 1995.



descaracteriza a política social como direito uma vez que, o sujeito passa a ser cidadão-consumidor que busca no mercado os serviços dos quais precisa (MOTA et al, 2006, p. 165).

No plano político, as novas dinâmicas entre Estado e sociedade civil favoreceram o surgimento dos chamados “novos sujeitos coletivos”, destituindo os institutos de classe, a exemplo dos sindicatos. As pulsões democráticas dos movimentos sociais na reivindicação dos direitos que foi expressiva nos anos 1980 e 1990, passou a apresentar-se, desta forma, tímida no início do século XXI.

Em relação à década de 1980 no Brasil, cabe destacar que teve-se o retorno da participação política dos sujeitos nas decisões da esfera pública com a retomada dos partidos políticos e a efervescência dos movimentos sociais organizados no interior da sociedade civil. Estas reivindicações, aclamadas na Constituição Federal de 1988, culminaram na ampliação dos direitos sociais e os sujeitos atendidos pelas políticas sociais, que antes restringiam-se à alguns cidadãos (trabalhadores formais e urbanos), demarcando o comprometimento do Estado no provimento dos direitos sociais básicos como saúde, trabalho moradia, segurança, previdência e assistência social (BRASIL, 1988). A educação da mesma forma, foi prevista como direito de todos e dever do Estado (art. 205), ao mesmo tempo em que garantiu-se a iniciativa privada neste campo: “coexistência de instituições públicas e privadas no ensino” (art. 206).

Além da demarcação de um novo desenho para as políticas sociais, a Carta Magna trouxe também avanços significativos no campo da participação democrática nas políticas sociais. A partir da década de 1990, primeiramente na política de saúde e, posteriormente no âmbito das diversas políticas, foram instituídos os conselhos, conferências e fóruns de controle social. Apesar desta conquista, a luta pela ampliação da cidadania<sup>26</sup> é permanente, dado que a participação dos sujeitos geralmente se faz por meio de representantes da sociedade e organizações sociais – não raras vezes cooptados pelos interesses do Estado.

Bravo e Correia (2012, p. 136) destacam os avanços e os limites da participação popular no espaço dos conselhos, uma vez que estes

---

<sup>26</sup> Aqui entendida como capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (COUTINHO, 2005, p. 2)

Não são espaços neutros nem homogêneos, pois neles existe o embate de propostas divergentes para dar o rumo da política específica na direção dos interesses dos segmentos das classes dominantes ou das classes subalternas, lá representados. Isto significa que o controle social é uma possibilidade nesse espaço, dependendo da correlação de forças dentro dos mesmos, que, por sua vez, é resultante da correlação de forças existente no conjunto da sociedade civil.

Por outro lado, as autoras afirmam ser possível nesses espaços “disputar o fundo público, denunciar sua alocação crescente para a reprodução do capital em detrimento da reprodução do trabalho, exigir a transparência no uso de recursos públicos e à efetivação dos direitos sociais” (BRAVO e CORREIA, 2012, p. 137). Nos últimos anos, dadas as evidentes características neoliberais na política social brasileira, a ocupação destes espaços coloca-se como fundamental na disputa de hegemonia entre as classes, no tensionamento do Estado para o atendimento das necessidades dos trabalhadores, na ampliação da democracia e para minimizar a redução e a privatização das políticas sociais.

A característica mais significativa no contexto de reorganização do capital face à conjuntura internacional e a reorientação das funções públicas em 1990 e 2000, tem sido a substituição de políticas e programas universais por programas focalizados, principalmente no combate à pobreza e à extrema pobreza, como se a política social fosse ‘coisa para pobre’ (YASBECK, 2012). Além disso, visando fortalecer o mercado, o Estado tem operado por meio de transferências monetárias para os sujeitos atendidos nos programas, resultando numa política focalizada e monetarizada, principalmente na política de assistência social.

A “focalização” nesta perspectiva difere da focalização enquanto “discriminação positiva”, para melhor atender um público-alvo selecionado como foco de intervenção, mas sim “uma focalização pobre que mais fragmenta do que focaliza a pobreza (SILVA, 2014, p. 34). Ou seja, na impossibilidade do atendimento universal, as políticas sociais destinam-se “aos mais pobres”, definidos por meio de análises e seleções socioeconômicas que geram por vezes mais desigualdades, baseadas, sobretudo na variável de renda.

Neste sentido, Sposati (2011, p. 111) refere que a redução da política social à política de combate à pobreza carrega uma transmutação: “o fornecimento de serviços passa ser monetarização de benefícios”. Torna-se ao mesmo tempo apoio ao beneficiário

e investimento na circulação de mercadorias, já que quando o beneficiário compra o “serviço” no mercado, uma parte do valor retorna ao Estado por meio das taxações. A monetarização da política social tende a ser mais uma “política econômica com efeito social” pela ampliação das condições de consumo, do que uma política social de fato (SPOSATI, 2011). Acrescenta que, a tendência da combinação da política de combate à pobreza com a monetarização da política social têm se ampliado em todos os países latino-americanos, através dos chamados Programas de Transferência de Renda Condicionada (PTCRs). Estes Programas,

constituem o que vem sendo denominado de *Rede de Proteção Social*, formada por transferências monetárias e um conjunto de intervenções compensatórias de natureza focalizada na pobreza e na extrema pobreza [...] São famílias e pessoas que, na sua maioria, recebem transferência monetária sob a condição de atenderem alguns requisitos para desenvolver certas qualificações e melhorar seu nível educacional, de saúde e nutricional (SILVA, 2014, p. 27).

Para Silva (2014) os PTRC são balizados por uma concepção da pobreza apenas como ausência de renda e não como fenômeno estrutural e multidimensional. Dada esta característica, buscam o enfrentamento da pobreza tão somente pela mediação de melhorias imediatas das condições de vida dos pobres acabando assim por reduzir a pobreza, mas não superá-la, o que seria possível, somente se articulados a mecanismos redistributivos que alterem a alta concentração de riquezas (SPOSATI, 2011, p. 109).

Sobre a inefetividade destas políticas, Silva (2014, p. 52) aponta que embora os indicadores sociais melhoraram nos países da América-latina a partir da implantação dos PTRC, em nada contribuiu para diminuir o número de pessoas na condição de pobreza. Pelo contrário, as desigualdades sociais ampliaram-se na região, assumindo inclusive novas expressões e figurando como uma das mais desiguais do mundo.

Silva (2014, p. 52) destaca que no Brasil, tanto os governos conservadores como os governos progressistas, encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que passaram a governar a partir de 2003 com o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, se utilizaram dos mesmos referenciais teóricos para a formulação de suas políticas econômicas e sociais. Apesar de eleger como prioridade absoluta o ajuste e a estabilidade econômica e dar pouca atenção à agenda social, a partir de 2001 o governo de Fernando

Henrique Cardoso (FHC) tenta reverter o quadro de desigualdades sociais no país ao criar por meio de um contrato com o BID a "rede de proteção social".

Esta "rede" introduziu no campo social de forma seletiva um conjunto de ações setoriais voltadas para os segmentos mais vulneráveis da população. Essas ações conjugavam serviços sociais e transferências monetárias, com destaque para a expansão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil — Peti, criado em 1996, para o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação — Bolsa-Escola, o Programa Bolsa Alimentação, o Agente Jovem e um pouco mais tarde o Auxílio Gás (2002). Com o governo Lula (2003-06) a questão social, e particularmente o enfrentamento da pobreza, passa a ser alvo de novas abordagens. O combate à fome e à miséria foram objetivos principais, houve a unificação de programas ao Bolsa Família, que significou um importante passo na busca de articulação do sistema protetivo no país (YASBECK, 2012, p. 306).

Sposati (2011, p. 113) avalia que o traço democrático-popular dos governos de Lula, expandiu a atenção das políticas sociais para segmentos populares antes invisíveis aos olhos dos governantes como os quilombolas, as populações ribeirinhas, as formas de agricultura familiar. Pode-se citar desta forma, que a política de expansão do acesso à educação superior por meio de cotas para indígenas, negros, alunos de escolas públicas e com baixa condição socioeconômica, também se constitui em atenção a um público anteriormente excluído do acesso à educação superior, dado o percurso histórico eletista neste nível de ensino.

### 3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NOS GOVERNOS DE FHC E NO CONTEXTO NEODESENVOLVIMENTISTA DOS GOVERNOS PETISTAS

Como pontuado anteriormente, nas últimas três décadas do século XX ocorreram profundas transformações no mundo nos planos econômico, político, cultural e social. Uma das principais mudanças refere-se ao papel do Estado, onde não só suas funções são redefinidas, mas também seu grau de interferência drasticamente diminuído.

No cenário brasileiro, entre 1995 e 2002, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreram mudanças significativas no âmbito das relações entre Estado e Sociedade e, conseqüentemente, nas políticas públicas, que passam a ser redefinidas

por orientações de organismos internacionais, com retração do princípio da universalidade e sob interferência direta do mercado.

A era FHC foi marcada pela avassaladora campanha em torno de “reformas” que já vinham sendo propagadas desde o governo anterior. As “reformas” foram orientadas para o mercado com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, desprezando as conquistas da CF de 1988 no terreno da seguridade social (BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p. 148). Ainda em relação às privatizações, a autora afirma que:

Houve a entrega de parcela significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-obrigatoriedade das empresas privadas de comprarem insumos no Brasil, o que levou ao desmonte de parcela do parque industrial nacional e a uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego, e ao desequilíbrio da balança comercial (BEHRING; BOSCHETTI, 2001, p. 153).

Sob a justificativa de um novo “projeto de modernidade”, um dos principais documentos orientadores das reformas, foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) criado em 1995 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A educação de forma geral passa por reformas em sua estrutura e orientação, com redistribuição de recursos; descentralização da execução do gasto; parcerias com a sociedade civil; criação de sistemas nacionais de capacitação docente e criação de um sistema nacional integrado de avaliações educacionais. Especificamente em relação às universidades a orientação é da retirada das instituições do aparelho do Estado com proposta de sua autonomia financeira e administrativa, orientando uma ciência que se tornou mercadoria e uma profissionalização cientificizada, centro de uma nova cultura política (SANFELICE, 2003).

Sendo assim, o governo de FHC foi abertamente contra a educação pública, sendo sua gestão marcada por confrontos sistemáticos com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e com os sindicatos da educação (LEHER, 2010, p. 370). O governo também se opôs à proposta inicial do Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-

2010 construído de forma participativa no II Congresso Nacional de Educação (Coned)<sup>27</sup> em 1998, e proposto ao Congresso Nacional.

O PNE 2001-2010 estabeleceu diretrizes e metas para a educação brasileira no período de dez anos em todos os níveis de ensino. Na educação superior, previu o aumento de jovens entre 18 e 24 anos neste nível de ensino de 12% para 30%<sup>28</sup>; a criação de um amplo sistema interativo de educação à distância; maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino por meio da criação de cursos noturnos e sequenciais; a criação de políticas inclusivas à educação superior e estimular as instituições públicas a adotarem programas de assistência estudantil para apoiar estudantes carentes com bom desempenho acadêmico, entre outras (BRASIL, 2001).

Foram ainda características do governo de FHC a defasagem salarial dos docentes e servidores; falta de verbas para manutenção da estrutura universitária; falta de reposição de docentes e técnicos administrativos. A educação superior passou a contar com medidas compensatórias de cotas étnico-raciais a partir da criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002, já que os processos de exclusão e desigualdades sociais não foram superados (CASTRO, 2010).

O início dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 deu-se com grande expectativa por parte dos movimentos sociais por reformas sociais, econômicas e políticas mais expressivas e, conseqüentemente, melhorias significativas nas condições de vida da população. Uma vez que o Partido dos Trabalhadores, por vários anos como “oposição”, reivindicou pelo não pagamento da dívida externa e realização de reforma agrária, supunha-se que, estas questões e as demandas requeridas pelos movimentos sociais fossem objeto de atenção no referido governo, mas foram apenas expectativas que não se concretizaram.

---

<sup>27</sup> Foram nove itens vetados no total. Especificamente com relação à educação superior foram os quatro seguintes: a) assegurar que, pelo menos 40% de todas as vagas oferecidas na educação superior fossem em Instituições públicas; b) criar um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, com pelo menos 75% dos recursos vindos da União; c) ampliar o programa de crédito educativo nas IES privadas para que atendam 30% da demanda de seus alunos e vinculado este crédito à obtenção de boa avaliação das mesmas; d) triplicar em dez anos o financiamento público para a pesquisa tecnológica e científica. O atual PNE 2011-2020 pode ser conferido no Diário Oficial da União (DOU) de 30 de Junho de 2014 (Pág. 78. Seção 3). Foi elaborado a partir de diretrizes estabelecidas no Coned realizado em Brasília de 28 de março a 01 de abril de 2010. Sua aprovação contudo, ocorreu somente em junho de 2014. O Plano possui metas ainda mais desafiadoras para os gestores da educação superior pois, prevê neste nível de ensino, uma taxa de escolarização bruta de 50% e líquida de 33%. A reivindicação do Coned ainda em 2001 de 10% de investimento do PIB na educação, aparece agora na redação oficial como uma das metas do novo Plano, o que significa, que será necessário dobrar o valor investido atualmente.

<sup>28</sup> O percentual atual era baixo comparado com outros países da América Latina no mesmo período: Argentina 40%, Venezuela 26%, Chile e Bolívia 20,6%. (BRASIL, 2001).

Frigotto (2011, p. 239) analisa que a primeira década do século XXI foi marcada no plano social e educacional por continuidades e descontinuidades entre os governos de FHC e Lula. Isto porque, no governo Lula, tentou-se combater a desigualdade social, porém sem a radicalidade necessária de descontinuidade da política macroeconômica vigente até então, aliada aos grandes interesses capitalistas. Da mesma forma, “o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma”.

Castro (2010, p. 08) aponta a expansão do setor privado na educação superior brasileira como característica presente tanto nos governos de FHC como de Lula. A política de cotas étnico-raciais para o acesso à educação superior pública presente em ambos os governos são tentativas de promover a igualdade racial e sanar igualmente as desigualdades de acesso ocasionadas por questões socioeconômicas.

De acordo com Machado (2013, p. 169) os governos de Lula sofreram muitas críticas de intelectuais e movimentos docentes e discentes, pela “continuidade da política neoliberal pelo favorecimento da mercantilização, empresariamento e fortalecimento do privado” na política de educação superior. A autora ressalta, contudo, a necessidade de ultrapassar as leituras comparativas dos governos FHC com Lula e evidenciar os novos elementos que se colocam ao ideário neoliberal e no contexto social, político e econômico brasileiro de recomposição do capital nacional que se colocou a partir do final do primeiro mandato de Lula (2005-2006) e caracteriza os governos petistas até então – o ingresso da ofensiva neodesenvolvimentista no Brasil:

[...] igualmente não se pode fechar os olhos para os elementos inéditos que se apresentam e que vem introduzindo importantes alterações nas relações entre Estado, sociedade civil e mercado, em especial no que se refere ao papel do Estado e sua política social, ao que se insere as políticas de Educação Superior, no marco de sua expansão no liminar do século XXI. A novidade está na manobra burguesa neodesenvolvimentista, que vem caucionando consensos junto a amplas camadas do empresariado industrial nacional e junto a segmentos da histórica esquerda sindical que hoje ocupam acento no governo federal, cooptados pelos primeiros e levando a cabo seu projeto nacional neodesenvolvimentista (MACHADO, 2013, p. 169).

O termo *neodesenvolvimentismo* é na verdade, utilizado pelos teóricos críticos do *Novo-Desenvolvimentismo*, este sim, termo utilizado pelos defensores deste novo modelo de desenvolvimento inaugurado pelos governos petistas. Um dos primeiros teóricos a

utilizar o termo Novo-Desenvolvimentismo foi o economista e professor Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira (Bresser-Pereira) em um de seus escritos em 2003.

Segundo Bresser-Pereira, o novo-desenvolvimentismo visa combinar políticas industriais para o crescimento econômico do país com aumento nos gastos em políticas sociais, objetivando assim, reduzir as desigualdades e melhorar o padrão de vida da população (BRESSER-PEREIRA; THEUER, 2012, p. 823). Nesta perspectiva, o desenvolvimento econômico seria alcançado de forma conjugada com a promoção da justiça social e, a distribuição de renda e a geração de empregos seriam consequências do crescimento da economia.

Para Sampayo Jr (2012, p. 684) esta conciliação é inviável e as propostas do novo-desenvolvimentismo se constitui numa farsa, uma vez que,

A ausência de uma perspectiva totalizante da política econômica não permite que os defensores do novo-desenvolvimentismo percebam a complexidade da teia institucional que ata de maneira inescapável o Estado brasileiro aos interesses do grande capital internacional e nacional e estes à perpetuação da dupla articulação — dependência externa e segregação social. [...] Existe, portanto, uma incongruência absoluta entre o que o neodesenvolvimentismo pensa ser — uma alternativa qualitativa de desenvolvimento capaz de resolver os problemas renitentes da pobreza e da dependência externa — e o que é de fato: apenas uma nova versão da surrada teoria do crescimento e da modernização acelerada como solução para os problemas do Brasil.

Para Gonçalves (2012, p. 637) a experiência de desenvolvimento econômico no governo Lula pode ser chamada de “nacional desenvolvimentismo às avessas” uma vez que não houve transformações estruturais que caracterizariam um projeto desenvolvimentista de fato. Argumenta que o novo desenvolvimentismo é mais uma versão do liberalismo enraizado, pois exprime “as diretrizes estratégicas do liberalismo e da intervenção estatal focada na estabilização macroeconômica”.

Como elemento importante para a presente pesquisa, cabe destacar a função das políticas sociais para o neodesenvolvimentismo e de modo especial da *política de educação*, associada à *teoria do capital humano*<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Uma das mais importantes referências teóricas da economia da educação surgida nas décadas de 1950 e 1960, pressupõe que, o Estado ao investir na promoção de políticas planejadas de educação e formação de mão-de-obra, estaria contribuindo por um lado, para o aumento da renda individual (incremento do capital humano individual) e, por outro, para o aumento da riqueza social (incremento do capital humano social) (LIMA, V. F. S. A. *et al.* Contextualização socioeconômica e política dos PTRC na América Latina e



A compreensão das políticas sociais no contexto neodesenvolvimentista se dá conjugada à compreensão do desenvolvimento como “liberdade<sup>30</sup> para aproveitar as oportunidades sociais que só as economias de mercado podem propiciar” (SILVA, 2014, p. 110). As políticas sociais desta forma, são adotadas para ampliar as capacidades e possibilidades dos indivíduos alcançarem uma renda melhor, funcionando como estratégias de conciliação entre interesses dos trabalhadores e do capital. Esta conciliação na verdade, procura substituir o embate da luta de classes por um projeto nacional-popular criando “uma nova sociabilidade que se funda na ideologia do consenso<sup>31</sup>”. (SILVA, 2014, p. 107)

Para Machado (2013, p. 98), a política social no contexto neodesenvolvimentista assume um importante papel de “instrumento dinamizador do mercado interno”, no qual o Estado é o agente indutor do processo. Isto porque:

Cabe ao Estado, na perspectiva neodesenvolvimentista, garantir formas através das quais os indivíduos e famílias possam comprar os bens e serviços sociais que satisfaçam suas necessidades humanas. Para tanto, a perspectiva de intervenção social estatal deve garantir mecanismos de distribuição da renda social não mediante a provisão direta e gratuita do Estado, mas ele criando as condições para que tanto os indivíduos sociais e famílias quando o próprio Estado consumam bens e serviços sociais disponibilizados no mercado pelas empresas privadas e instituições públicas não-estatais.

Machado (2013) acrescenta que a própria “inclusão social” no contexto neodesenvolvimentista se faz via consumo de massa e a crédito. Ou seja, inclusão e exclusão social passam a referir-se à capacidade ou não dos sujeitos consumirem no mercado via políticas sociais. O Estado passa a prover as necessidades sociais mediadas pelo mercado.

---

Caribe. In: SILVA, M. O. S. *Programas de Transferência de Renda na América Latina e Caribe*. São Paulo: Cortez, 2014).

<sup>30</sup> Orientações formuladas por agências multilaterais com fundamentação teórica principal do ideólogo indiano Amartya Sen expressada em seu livro *Desigualdade com Liberdade*. Nesta concepção ocorre uma substituição das abordagens das políticas de desenvolvimento voltadas para o combate à desigualdade de renda, para o combate à desigualdade de liberdade de oportunidade para acessar os benefícios no mercado mediante a oferta de oportunidades sociais (SILVA, 2014, p. 110).

<sup>31</sup> O termo “consenso” aqui faz parte da citação da autora. Para ampliar essa concepção, conferir Gramsci (2000, v. 3).

Especificamente com relação à política de educação superior, tem-se o exemplo do Programa Universidade para Todos<sup>32</sup> (ProUni), criado em 2005, no qual, o Estado indiretamente “compra” serviços (vagas) nas IES privadas para os estudantes e consequentemente fortalece a educação como mercadoria. Dados do IPEA (2009, p. 653) apontam que o FIES e o ProUi juntos viabilizaram o acesso de quase 780 mil estudantes nas IES privadas em 2007, quantidade que correspondia a cerca de 20% do total de matriculados nestas instituições de ensino e, portanto, “sem a continuidade destes dois programas, é possível que a rede de educação superior privada viesse a ser acometida por grave crise financeira”.

Nas IES públicas, a tendência da mediação do mercado na garantias das necessidades sociais se apresenta por meio dos programas de assistência estudantil caracterizados pelas transferências monetárias (bolsas) em vez da oferta dos serviços (moradia, alimentação, creche). Por meio das bolsas, os estudantes “compram” no mercado os serviços que necessitam.

A concepção de educação neste contexto, fundamentada na teoria do capital humano, assume a responsabilidade pela superação das desigualdades sociais. Ela é tida ao mesmo tempo como investimento e como fator de produção, sendo condição para inserção social no mercado de trabalho e para o desempenho profissional. Isto porque, qualificando o trabalho humano, a educação torna-se um dos mais importantes meios para ampliar a produtividade econômica e, consequentemente, as taxas de lucro do capital (SILVA, 2014, p. 96). Neste sentido, “ao educar-se, o indivíduo estaria *valorizando* a si próprio, na mesma lógica em que o capital é valorizado”.

A expansão da educação superior bem como a ampliação do acesso e garantia da permanência foi, desta forma, impulsionada a partir dos governos de Lula e “vista com bons olhos” no contexto neodesenvolvimentista, principalmente a educação superior pública, que sofreu grandes mudanças com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) implantado em 2007.

---

<sup>32</sup> O ProUni é criado após a divulgação de um documento chamado *Análise dos gastos sociais, 2001-2002* pelo Ministério da Fazenda em 2004, no qual faz uma recomendação implícita de que melhor seria alocar recursos para adquirir vagas no mercado, uma vez que, as universidades públicas são muito onerosas e elitistas (LEHER, 2010, p. 382). É um Programa que possibilita ao estudante com renda familiar de até 3 salários mínimos concorrer a bolsas integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas em troca de isenções fiscais destas para com o governo. As isenções tributárias são garantidas a qualquer instituição que adere ao Programa independente da quantidade de vagas (bolsas integrais ou parciais) oferecidas.

### 3.2.1 O Reuni e o processo de reestruturação das universidades públicas federais

Logo no início do primeiro mandato de Lula em 2003, foi instituído um Grupo de Trabalho Interinstitucional para analisar a situação da educação superior e propor alternativas para a ampliação do número de vagas no setor público e da taxa de escolarização da população conforme preconizadas no PNE 2001-2010.

Para atingir este objetivo, diversos foram os programas criados a partir de 2003 e outros já existentes foram ampliados, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) criado no governo de FHC. Em seguida, foi implantado o Programa Universidade para Todos (ProUni) com o Decreto nº 5.493, de 15 de Julho de 2005, dirigido especificamente às instituições privadas e o Reuni, Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, que reestruturou as universidades públicas, contexto no qual se insere o objeto de estudo da presente pesquisa.

Algumas das metas fixadas pelo Reuni foram a elevação na taxa média da conclusão dos cursos de graduação presenciais de 75% para 90% e a relação aluno/professor de 12/1 para 18/1 em cinco anos de sua implantação (BRASIL, 2007). A orientação foi de uma ampliação da política de inclusão; ampliação da mobilidade estudantil; redução das taxas de evasão, melhor ocupação de vagas ociosas e ampliação de vagas no período noturno; revisão da estrutura acadêmica dos cursos e utilização da educação à distância como forma de ampliar o acesso à educação superior (BRASIL, 2007, p. 11).

De acordo com Leher, (2010. p. 394) o Reuni pressupôs metas que só podem ser compreendidas em sua extensão, considerando-se os pressupostos político-ideológicos da educação superior nos moldes europeus a partir do Processo de Bolonha<sup>33</sup> e a referência de educação dos *community colleges* americanos.

A adesão ao Reuni foi colocada como voluntária para as IFES, contudo, o repasse de recursos estava atrelado à esta adesão, de forma que o “voluntário” tornou-se “obrigatório”. Para aderir, as IFES deveriam apresentar planos de reestruturação, prevendo no mínimo, um aumento gradativo de 20% no total das matrículas de

---

<sup>33</sup> Lançado a partir de um encontro realizado em Bolonha em 1999 propõe um ideário de educação que divide a educação em dois ciclos: um genérico mais amplo e um profissionalizante mais restrito. As instituições privadas podem então competir pelos alunos que passaram no ciclo genérico, mas não encontraram vagas no ciclo profissionalizante. Guiado sobretudo pelo Banco Mundial, Unesco, empresas privadas e OCDE. (LEHER, 2010, p. 394).

graduação. Por outro lado, o valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade também aumentaria gradativamente no mesmo período, porém atingindo ao final, o montante correspondente a 20% do orçamento inicial (BRASIL, 2007, p. 13).

Para Leher (2010, p. 396) este preceito institui nas IFES os contratos de gestão, mecanismo fortemente combatido nos governos anteriores, e tornou “letra morta” o artigo 207, que assegura a autonomia universitária. Uma consequência positiva do Reuni segundo o autor, foi a realização de dez mil concursos docentes, mas que não foi suficiente para recuperar a força de trabalho necessária dado o déficit histórico de aposentadorias, o que garantiria o atendimento com qualidade à expansão implementada.

Para Frigotto (2011, p. 247) o Reuni significou:

uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas e sendo aplaudida fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidades Públicas durante o atual governo. Em contrapartida, estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho. Além disso, especialmente pelo crescimento do enclave da educação à distância, em alguns casos com a defesa de sua crescente expansão em substituição ao ensino superior presencial, produz-se mais uma forma de dualidade. O fetiche da tecnologia opera aqui como argumento ideológico.

As metas colocadas e a consciência da dificuldade de realizá-las, tendo em vista a situação em que as Universidades se encontravam, originaram protestos de alunos e docentes de várias Universidades, pela não adesão ao Plano. A justificativa colocada pelos docentes pode ser observada em nota da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES):

O objetivo traçado nesse decreto é, definitivamente, incompatível com a qualidade da educação superior, pois as precárias condições em que hoje se encontram praticamente todas as universidades públicas brasileiras, tanto em termos de sua infraestrutura quanto de insuficiências em seus quadros docente e técnico-administrativo, não permitem a ampliação do acesso à educação superior com garantia de permanência – ainda que esta seja uma luta histórica do Movimento Docente. Atualmente, existem salas superlotadas em muitas IFES e IEES, em vista da falta de reposição das vagas docentes, conforme já historiado; há, também, ausência de condições condizentes com a envergadura e importância do trabalho a ser realizado, quer do ponto de vista do apoio técnico, quer das condições físicas das instituições. Esta

realidade impede em grande parte o trabalho pedagógico adicional, que seria necessário para recuperar, nem que seja parcialmente, as muitas lacunas que o insuficiente ensino básico tem deixado na maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior (ANDES, 2007, p. 21).

De fato, a desproporção entre metas planejadas e meios de atingí-las foi a grande contradição do Reuni, gerando uma “corrida desenfreada” para ampliar a estrutura, porém sem os recursos adequados, o que gerou construção de novos prédios, cursos e *campi* sem a infraestrutura adequada; sobrecarga de trabalho aos professores; contratação precária de docentes substitutos e oferta do ensino sem qualidade.

A criação de novas IES públicas ou ampliação por meio de *campi* em números totais foi de mais de 50% no período de 2002 até 2010, passando de 195 para 278. Este percentual correspondeu à pouco mais de 11% do número total de IES no país. Analisando-se em números absolutos, conforme quadro expositivo abaixo, foram criadas no período, 653 novas IES privadas e 83 públicas. Destaca-se que esta expansão do ensino público se manteve no primeiro governo de Dilma Rousseff, sendo criadas 23 novas IES públicas desde 2010.

**Quadro 02. Número de Instituições e de matrículas no ensino superior por natureza administrativa em 2002 e em 2010.**

	2002				2010			
	IES em números	%	Matrículas em números	%	IES em números	%	Matrículas em números	%
IES públicas	195	<b>11,9</b>	1.051,655	<b>30,3</b>	278	<b>11,7</b>	1.643,298	<b>25,8</b>
IES privadas	1442	<b>88,1</b>	2.428,258	<b>69,7</b>	2099	<b>88,3</b>	4.736,001	<b>74,2</b>
Total	1637	100	3.479,913	100	2377	100	6.379,299	100

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior de 2002 e 2010. Quadro elaborada pela autora.

Com relação ao número de matrículas oferecidas na educação superior, estas tiveram aumento de 83% nos governos de Lula. As IES públicas em número de instituições aumentaram 56% no período analisado enquanto as privadas 95%, abarcando estas últimas, cerca de 70% do total das matrículas. Havia ao final de 2013 2.400 IES no Brasil, sendo 301 públicas (12,55%) e 2.099 privadas (87,45%). Com relação ao total de matrículas oferecidas por natureza administrativa das IES, tem-se 73,5% no setor privado e 26,5% no setor público. O número de matrículas chegou a 7,3 milhões em

2013, um aumento de 3,8% em relação ao ano anterior (INEP, 2014).

Segundo Castro (2009, p. 93), a expansão da educação no setor privado não representa um salto de qualidade na educação brasileira, dada a tendência mercenária da institucionalização e do funcionamento de grande parte dos cursos. Ou seja, sendo a educação vista enquanto uma mercadoria administrada por empresas, não há uma preocupação com a sua formação de qualidade, mas na rentabilidade que isso pode oferecer, em formar maior número possível de profissionais para o mercado de trabalho.

Gramsci (2006, p. 33) analisou bem esse perfil educativo que acompanha o atendimento das novas necessidades do capital. “A tendência – escreve ele - é abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ e ‘formativa’ e difundir cada vez mais as escolas especializadas”. Uma prova disso é que, de acordo com o INEP (2014), apenas pouco mais da metade das matrículas na educação superior (53%) são oferecidas atualmente por universidades, ou seja, por instituições que oferecem a integração entre ensino, pesquisa e extensão, requisitos fundamentais aliados à qualificação do corpo docente e infraestrutura adequada, para uma formação “humanista e integral”.

A taxa de escolarização na educação superior alcançou em 2010 a marca de 26,7% muito próximo, portanto, da meta de 30% colocada pelo PNE. Elementos centrais deste crescimento foram certamente a constituição dos cursos superiores de tecnologia<sup>34</sup> e a introdução da modalidade de Educação à Distância (EAD). A EAD já estava prevista no artigo 80 da LDBEN de 1996 e regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, a qual foi instituída por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), conforme a orientação de inúmeros documentos dos organismos internacionais especialmente do Banco Mundial. Cabe destacar ainda a autorização do governo em 2001 para os cursos superiores presenciais utilizarem até 20% da carga horária das disciplinas na modalidade à distância. A regulamentação da EAD nas IES públicas federais aconteceu posteriormente, em Junho de 2006, por meio do Decreto nº 5.800, que institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O INEP aponta que havia em 2003, 52 cursos de graduação à distância, atendendo um total de 50 mil estudantes. Em 2010, o número de cursos subiu para 930, atendendo 930.179 alunos – o que correspondia a 14,6% do total das matrículas oferecidas na graduação (INEP, 2011, p. 21). Este processo continua em expansão

---

<sup>34</sup> Por meio do Decreto nº 5.225, de 1 de Outubro de 2004, foram constituídos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como categoria de Instituição de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007.

atualmente tanto nas IES públicas quanto nas privadas<sup>35</sup>, sendo registrados em 2013, 1.200 cursos oferecidos na modalidade de EAD atendendo mais de 1,1 milhão de alunos – o que corresponde a quase 16% do total das matrículas de graduação (INEP, 2014).

Para Dahmer (2008, p. 39), se por um lado o uso das TICs permite que estudantes das mais distantes localidades acessem à educação superior, por outro coloca a tecnologia como um “fetiche”, como a solução para os problemas atuais já que ela “apaga” a existência de uma sociedade partida em classes sociais.

Para Machado (2013, p. 140) sob a promessa de resolver a histórica disparidade e desigualdade na repartição territorial da educação superior, a EAD “reproduz formas subalternizadas de acesso ao direito a educação superior, submetendo as camadas pauperizadas e moradores de regiões longínquas a um ensino massificado, desumanizado e de baixa qualidade, cujas diferenças e rebatimentos são difíceis de ser mensurados”. Lima (2008, p. 19) complementa que, sob a aparência da ampliação do acesso e aumento do índice de escolarização, o que se caracteriza é, na verdade, o fenômeno do aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala, permeando o imaginário da população de que a capacitação será o passaporte para a empregabilidade.

Neste sentido, são destaques dos governos petistas a ampliação e a diversificação das formas de acesso à educação superior. Destaca-se a tendência de cada vez mais universidades ampliarem o número de vagas reservadas para as cotas étnico-raciais criadas em 2002; a utilização da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado ainda em 2009 e a adoção recente das cotas sociais criadas pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 no governo de Dilma Rousseff – todos frutos de reivindicação dos movimentos sociais. O aprofundamento destas ações serão feitas na sequência deste estudo. Contudo, aborda-se primeiramente, a implantação do Reuni na UFSC, visto que as formas de acesso e os programas de permanência nesta Universidade, sofreram significativas alterações com a adesão à este Programa.

---

<sup>35</sup> Em 2013, o total de matrículas na EAD de IES públicas correspondeu a 13,3% do total das matrículas nesta modalidade (INEP, 2014).

### 3.2.2 As contradições da implantação do Reuni na UFSC: expansão com qualidade?

Conforme abordado anteriormente, a adesão das universidades ao Reuni foi opcional, porém, dada a falta de investimentos vivida desde os governos de FHC, praticamente todas as universidades aderiram ao Programa até o final do ano de sua implantação, em 2007, com a expansão prevista para o primeiro ou segundo semestre de 2008.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada em 1962 e é formada hoje por cinco *campi*: Florianópolis, Araranguá, Joinville, Curitibanos e Blumenau. Oferece anualmente 6511 vagas distribuídas nos seus 98 cursos de graduação. Por ser uma universidade brasileira conceituada, recebe alunos de todo o estado de Santa Catarina (SC) bem como de outros estados brasileiros, que procuram também por seus conceituados programas de especialização, mestrado e doutorado, prezando pela formação com qualidade e articulando ensino, pesquisa e extensão universitária.

Assim como aconteceu em outras IFES, a adesão da UFSC ao Reuni não se deu de forma harmoniosa, devido às opiniões divergentes sobre o Plano entre a comunidade acadêmica e entre os representantes do CUn. A grande maioria da comunidade universitária foi contrária à posição, reforçada com manifestações pelo campus e até mesmo, com ocupação estudantil na reitoria como forma de protesto. Embora Conselheiros representantes dos discentes e dos técnico-administrativos tenham se colocado contrários à adesão da UFSC e solicitado sessão aberta com participação de toda a comunidade na reunião que discutiria sua adesão, a aprovação se deu numa sessão fechada, em 27 de novembro de 2007, sob protestos de aproximadamente 120 discentes e com presença da polícia federal no campus, de acordo com notícia veiculada na mídia<sup>36</sup>. Estavam presentes na sessão de aprovação 41 conselheiros, sendo apenas cinco votos contrários, outros 15 não compareceram à sessão<sup>37</sup>.

As metas de expansão definidas no projeto de adesão da UFSC ao Reuni previram a criação de três dos quatro *campi* que hoje a integram; ampliação de vagas reservadas para cotas étnico-raciais; a criação de novos cursos e ampliação de 1910

---

<sup>36</sup> Notícias do Sintufsc disponível em: < <http://www.sintufsc.ufsc.br/wordpress/?p=1076>>. Acesso em Setembro de 2014.

<sup>37</sup> Atas no. 09 e 10 do CUn, de 23 de outubro e de 27 de novembro de 2007.



vagas no concurso vestibular até 2011 - sendo 1430 vagas em cursos novos e 480 em cursos já existentes (UFSC, 2008).

Desde a implantação do Reuni em 2008 foram criadas 14 novas Universidades Federais no país e mais de 100 novos *campi*<sup>38</sup>, processo conhecido como a “interiorização” da educação superior, por privilegiar pontos mais afastados dos grandes centros urbanos. Os *campi* construídos pela UFSC seguiram esta característica, localizando-se em regiões estratégicas no Estado de Santa Catarina: Araranguá (Sul), Joinville (Norte) e Curitibanos (Oeste). Todos eles iniciaram as atividades no segundo semestre de 2009, recebendo grande quantidade de alunos, porém ainda sem a infraestrutura e recursos humanos adequados. Como exemplo, havia falta de professores, servidores técnico-administrativos, salas de aula, restaurante universitário (RU) ou moradia para os alunos e sem equipe para realizar as ações de assistência estudantil, sendo necessário o deslocamento de uma assistente social do campus de Florianópolis no início de cada semestre para realizar, de forma precária, o atendimento com programas socioassistenciais (bolsa, isenção do RU e auxílio moradia).

Como ilustração, o campus Joinville teve (e tem) uma entrada semestral de 200 alunos para o curso de Engenharia da Mobilidade, iniciando no segundo semestre de 2009 ainda sem quadro de professores, técnicos-administrativos, nem mesmo a construção do campus ter sido feita. Para ministrar as aulas, foram deslocados professores do campus de Florianópolis, que iniciaram suas atividades em prédios alugados dentro de uma universidade privada por meio de convênio firmado com a UFSC num prazo de um ano e meio. As refeições para os alunos foram terceirizadas e as aulas aconteciam em auditórios, no formato de aulas, com os 200 alunos ingressantes num mesmo espaço físico. Esta característica de aula comprometeu seriamente o aprendizado e a formação de qualidade dos alunos, além da falta de apoio pedagógico, assistência estudantil adequada e laboratórios de ensino, para um curso que se propôs a ser referência no estado e, quem sabe do país, em sua área. Cinco anos depois, o campus encontra-se melhor estruturado com 63 professores efetivos e 26 técnicos-administrativos (dentre eles, uma psicóloga organizacional e duas assistentes sociais para atendimento dos estudantes), porém, ainda insuficientes para os 1.500 alunos do campus; há também algumas propostas de apoio pedagógico sendo o número de alunos nas

---

<sup>38</sup> Fonte: < [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81)>. Acesso em setembro de 2014.

turmas iniciais reduzido para 100. Contudo, o restaurante universitário continua terceirizado, o espaço físico continua alugado a custos de aproximadamente R\$ 100 mil reais mensais e, mesmo com início das obras do campus, a previsão de entrega que seria para 2012, passou para 2014 e agora para 2016, de acordo com notícias veiculadas na mídia<sup>39</sup>.

A realidade aqui descrita revela a clara adesão à um projeto de educação superior fundado na quantidade e não na qualidade, no atingimento de metas, um claro *modus operandi* das estratégias referidas na presente ordem do capital. Se o acesso à educação superior pública significa uma conquista para os estudantes nestas regiões sede dos novos *campi*, a forma como esta expansão está acontecendo, deve ser criticamente questionada, pois não corresponde ao modelo de educação reivindicada pelos movimentos sociais dentro do tripé ensino-pesquisa-extensão, com infraestrutura adequada e de alcance universal.

O aumento do número de alunos da UFSC como um todo, entre ingressantes, matriculados e cursos desde a implantação do Reuni (2008-2013) é resumida no quadro a seguir:

**Quadro 03. Número de ingressantes, matrículas e cursos na UFSC no período 2007-2014**

Ano	Ingressantes	Nº matrículas*	Nº de cursos
2007	3920	19176	62
2008	4095	19676	65
2009	5030	20485	79
2010	6111	21857	84
2011	6051	23251	85
2012	6046	24769	86
2013	6031	26077	86
2014	6511	29325*	91

\* Referem-se às matrículas de graduação em cursos presenciais. Na modalidade EAD são aproximadamente 2.500 matrículas em 2014.

**Fonte:** DAE – PROGRAD e dados vestibulares 2007-2014 Coperve: [www.coperve.ufsc.br](http://www.coperve.ufsc.br). Quadro elaborado pela autora.

Observa-se que até 2011 houve progressivo aumento no número de vagas oferecidas chegando à 46,62%. O número de cursos também teve elevação no mesmo período, passando de 62 para 85, o que equivale um aumento de 21%. A partir de então,

<sup>39</sup> Essas notícias, além de informações sobre a greve dos servidores do campus Joinville, que aconteceu no início de 2014 como forma de protesto pelas precárias condições do campus podem ser encontradas em: <<http://www.anoticia.clicrbs.com.br>. Não foram encontradas informações oficiais da UFSC sobre previsão de entrega do campus.

observa-se um pequeno declínio no número de vagas oferecidas, retomando o crescimento em 2014, consequência da abertura do quarto *campi* em Blumenau com cinco novos cursos e quinhentas novas vagas anuais. O número de matrículas totais da UFSC passou de 19.176 em 2007, antes do Reuni, para 26.077 em 2013 – cinco anos depois conforme foi prevista a expansão – um aumento de 36%.

Com relação à assistência estudantil, a proposta de adesão ao Reuni foi de construção de uma nova ala para o RU; construção de um novo prédio para moradia estudantil com 108 novas vagas; aumentar o número de bolsas de permanência para os estudantes; contratação de servidores para o atendimento na assistência estudantil (psicólogo, assistente social, pedagogo, psiquiatra); ampliar a oferta de cursos de língua estrangeira e acesso a informática (UFSC, 2008). A evolução dos principais programas de assistência estudantil durante o período do Reuni na UFSC pode ser vista no quadro a seguir:

**Quadro 04. Expansão dos principais programas de assistência estudantil da UFSC durante período do Reuni**

	2008	2012	Aumento %
Nº de Bolsas Permanência pagas mensalmente*	552	1465	165%
Nº refeições diárias servidas no RU**	3500	9167	162%
Nº alunos isentos para refeições no RU	704	1922	173%
Nº vagas moradia estudantil	153	153	0,0%
Auxílios moradia ***	95	688	624%
Bolsas em curso de línguas por semestre	100	125	25%

\*Média mensal de bolsas pagas do ano de 2008 e de 2012 (em 2008 foram pagas somente por 10 meses).

\*\*Não foi possível obter o nº de refeições feitas exclusivamente por estudantes, mas refere à média diária de refeições (almoço e jantar, de seg-sex), somando todos os *campi*, entre alunos, servidores e visitantes. A informação auxilia na compreensão da expansão sofrida pelos RUs nos *campi*, feita em grande parte, com recursos do PNAES.

\*\*\*Média mensal de auxílios pagos no de 2008 e de 2012 (em 2008 eram pagos somente oito meses no ano e em 2012 foram dez meses).

**Fonte:** Relatórios de gestão da PRAE e da CoAEs 2008 e 2012. Quadro elaborado pela autora.

Observa-se que houve expansão de todos os programas existentes com exceção da expansão de vagas na moradia estudantil, que permaneceu no mesmo patamar. Por outro lado, houve um expressivo aumento de pagamentos de auxílio moradia, seguindo a tendência de monetarização das políticas sociais, na qual os sujeitos buscam no mercado a satisfação de suas necessidades. Acrescenta-se que foram feitas melhoria nas

instalações na moradia estudantil localizada no campus Florianópolis, como implantação de portaria, vigilância e contratação de administrador de edifícios.

Além do aumento no número de bolsas de permanência pagas, ressalta-se que houve aumento também no número de meses pagos, passando de dez em 2008 para doze a partir de 2009. As parcelas do auxílio moradia também passaram de dez em 2008 para doze em 2012, além de aumento no valor pago deste auxílio. Tiveram expansão outros programas como apoio à participação à eventos científicos, viagem de estudos, atendimento psicológico, laboratório de informática e apoio pedagógico<sup>40</sup>. Novos programas também foram criados como o auxílio creche em 2011, dada a demanda surgida, e a complementação do valor pago pelo Programa Bolsa Permanência do MEC criado em 2013.2, que é de R\$ 422,00 reais, enquanto que a Bolsa Estudantil em vigor passou à R\$ 555,00 em março de 2015.

A equipe da Coordenadoria de Assistência Estudantil da PRAE também foi ampliada desde 2008, pois era composta por apenas três assistentes sociais naquele período. Com a adesão ao Reuni, foram contratadas imediatamente duas novas profissionais assistentes sociais e uma psicóloga. A partir de 2010 outras vagas foram liberadas e preenchidas devido ao aumento da demanda por assistência estudantil. Em 2015 a equipe CoAEs é composta por dez assistentes sociais (estando um profissional em afastamento para qualificação), três psicólogas, uma coordenadora, uma técnica em assuntos educacionais, uma assistente em administração, uma auxiliar administrativa, uma auxiliar de apoio e dois estagiários.

É importante destacar que algumas conquistas na área da assistência estudantil se deram por reivindicação do movimento estudantil, como a destinação de recursos do Reuni para a construção do novo prédio da moradia estudantil e a abertura de nova ala do RU em 2010, fruto das mobilizações principalmente dos estudantes em 2009 e também pelas enormes filas decorrentes do aumento no número de alunos ingressantes. Um novo prédio da moradia estudantil (módulo V) foi entregue em 2013 com capacidade para 80 moradores. Contudo, o número total de vagas hoje (167) não elevou-se de forma significativa em relação ao ano de 2008 (153), visto que um dos antigos módulos existentes foi desativado para reformas e, conseqüentemente, seus moradores deslocados para as instalações do novo prédio tão logo foi finalizado.

---

<sup>40</sup> O apoio pedagógico é realizado conjuntamente com a Pró-Reitoria de Graduação. Dados referentes ao segundo semestre de 2014. Para detalhes do número de benefícios e valores, conferir os relatórios de gestão da PRAE, disponíveis em [www.prae.ufsc.br](http://www.prae.ufsc.br).

A ampliação das cotas étnico-raciais e sociais que também foram significativas desde o Reuni, são abordadas de forma separada na sequência deste estudo.

### 3.3 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA APÓS O REUNI: DA MERITOCRACIA AO DIREITO

Como exposto anteriormente, a Constituição Federal (CF) de 1988 prega a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Destarte, esta igualdade parece se restringir à educação básica, que deverá ser obrigatória e gratuita para crianças de quatro até dezessete anos (BRASIL, 1988). Em relação à educação superior seu acesso assim está definido na CF art. 208 e LDBEN art. 4: “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e criação artística **de acordo com a capacidade de cada um**” (BRASIL, 1996<sup>a</sup> – grifos meus). Este preceito expressa de forma implícita que a educação superior não se destina a todos, mas àqueles com capacidades para tal. Capacidade esta não especificada, mas evidenciada historicamente mais como uma “capacidade financeira” do que intelectual.

Como bem descrito por Romanelli (2009), o acesso à educação superior mostrou-se privilégio de poucos na história da sociedade brasileira. Foi destinada primeiramente aos filhos de grandes latifundiários, senhores de engenho, funcionários da coroa e Igreja. A partir da independência brasileira até os anos 1950, atendeu a necessidade de preenchimento dos cargos públicos, à formação de profissionais liberais, filhos da burguesia empresarial e classe média. Com relação aos postos de trabalho no período de industrialização do país (1950), a autora refere que o nível de qualificação exigido era baixo fazendo com que as necessidades fossem supridas pelas próprias empresas ou através de instituições como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (ROMANELLI, 2009, p. 208).

Até 1950 como citado, a “função social” da universidade não era de um projeto contra hegemônico, mas sim a formação de um quadro de profissionais da elite, significando basicamente *status* de classe. Não havia muita procura por este nível de ensino já que o prestígio se dava pela aquisição de terras ou comércio próprio. As instituições até então criadas em todos os Estados, públicas e privadas, atendiam principalmente a burguesia empresarial e a classe média que havia participado do levante de 1930 (ROMANELLI, 2009, p. 255).

A demanda social pela educação superior surge somente a partir da década de 1950, reivindicada pela classe trabalhadora e classe média, e também pela necessidade de profissionais qualificados requeridos pelo desenho industrial, o que gerou expansão dos cursos e instituições. Contudo, até o início do século XXI seja pela instituição do vestibular classificatório nos anos 1960 e de cursos técnicos profissionalizantes como forma de absorver o “excedente” e considerando-se o percentual de jovens que nem chega a concluir o ensino médio, o acesso, a permanência e a conclusão de um curso superior mostrou-se (e em grande medida ainda mostra-se) privilégio de poucos e não um direito.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2013, p. 50) a taxa de escolarização líquida<sup>41</sup> na educação superior brasileira em 2011 era de apenas 14,6% e a taxa de escolarização bruta 27,8%. O relatório da UNESCO *Monitoramento Global da Educação para Todos* de 2010 aponta que a taxa de escolarização bruta chega a ser nos países desenvolvidos mais do que o dobro (67%) comparada à brasileira e inferior à média na América Latina (35%). A Argentina possui percentual de 67%, Venezuela e Chile 52% cada (UNESCO, 2010, p. 07). Estas estatísticas refletem de certa forma a realidade educacional dos níveis anteriores de ensino, onde a trajetória escolar é interrompida muitas vezes antes do seu ingresso em nível superior. O site do Fundo das Nações Unidas para a Infância<sup>42</sup> (UNICEF) apontada que apenas 59% dos alunos que ingressam no ensino fundamental concluem a 9ª série e apenas 40% concluem o ensino médio. Os motivos para a evasão são diversos: a necessidade de trabalhar, a falta de motivação para o estudo, gravidez precoce, dentre outros.

Outros fatores a serem considerados na análise da taxa de escolarização da educação superior são a retenção, a evasão e a repetência<sup>43</sup>, esta última apontada como fenômeno associado à evasão e à retenção, uma vez que muitos estudantes com idade

---

<sup>41</sup> A taxa de escolarização líquida representa o percentual da população com idade entre 18-24 anos (considerada adequada para cursar a educação superior) frequentando a universidade, em relação ao total da população também nesta faixa etária. A taxa de escolarização bruta por sua vez expressa o percentual do total das matrículas na educação superior (não somente daqueles na faixa etária considerada adequada) em relação à população de 18 a 24.

<sup>42</sup> Organização que coordena e apoia ações para a infância e adolescência em todo o mundo.

<sup>43</sup> A retenção ocorre quando o aluno esgotou o prazo máximo para concluir o curso ou nível de ensino conforme definido pelo Conselho Federal de Educação, porém ainda se mantém matriculado na Instituição de ensino. A evasão por sua vez é quando o aluno deixa o curso ou série de ensino sem concluí-lo (desistência). Já a repetência, é quando o aluno não consegue obter o aproveitamento necessário para concluir uma disciplina ou série de ensino e chegando ao final do semestre ou ano letivo, ele deve cursá-la novamente.

para estar no ensino superior ainda encontram-se nos bancos escolares do ensino fundamental e médio. Castro (2009) afirma que no ensino fundamental são quase cinco milhões de matrículas a mais do que o necessário para atender aos jovens com repetência e no ensino médio este número aumenta para nove milhões.

O INEP (2014) divulgou que em 2013 houve uma redução de 5,7% do número de conclusões na educação superior, comparados com o ano de 2012. O representante da Comissão de Ações Afirmativas da UFSC na 54ª Reunião do Fonaprace<sup>44</sup>, divulgou que a taxa média de evasão da Universidade, em 2013, foi de 22,6%, excluindo-se as transferências de cursos. Ainda não há, contudo, estudos que identifiquem ou comprovem se esta evasão decorre da baixa condição socioeconômica dos estudantes. Ainda na 54ª Reunião do Fonaprace, o Diretor de Políticas e Programas de Graduação do MEC - Dilvo Ristoff - afirmou que 85% das matrículas do ensino médio no Brasil estão em escolas públicas, mas quando se chega à educação superior esta lógica é invertida e verifica-se que 75% das matrículas estão em IES privadas. Ristoff destacou que em alguns cursos superiores públicos de grande prestígio social como medicina e odontologia, até 92% das vagas são ocupadas por alunos egressos da rede privada de ensino. Estes dados apontam iniquidades históricas de acesso à educação superior tanto por questões socioeconômicas como raciais. Tais desigualdades mostravam-se ainda mais profundas há uma década e, por isso, impulsionaram a criação da política de cotas, fruto de pressões dos movimentos sociais e também sob orientação dos organismos internacionais.

A necessidade de políticas de cotas para garantir maior democratização no acesso à educação superior foi apontada ainda em 1996 pelos relatórios da UNESCO dada a disparidade no acesso à educação superior de brancos em comparação com negros e indígenas. Foi aprovado também, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que sinalizava a necessidade de desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos autodeclarados negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (BRASIL, 1996b). Posteriormente, a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 criou, o Programa Diversidade na Universidade com o objetivo de promover o acesso à educação superior de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e indígenas. A lei previu transferência de recursos pelo

---

<sup>44</sup> A 54ª Reunião do Fonaprace ocorreu em Florianópolis nos dias 06 a 08 de novembro de 2013 na UFSC. A presente pesquisadora pode acompanhar as discussões e mesas explanatórias, nas quais estes e outros dados foram apresentados.

período de três anos para instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, que desenvolvessem projetos para este público-alvo.

A partir de 2001, após a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata ocorrida em Durban na África do Sul, algumas universidades passaram a implantar o sistema de cotas em seus processos de ingresso, mesmo sem uma lei que as tornassem obrigatórias. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi uma das pioneiras com implantação de cotas raciais em 2002.

Após dez anos de existência das cotas raciais, a mais recente medida como forma de democratizar o acesso à educação superior foi a criação das cotas sociais nas universidades federais e Instituições federais de ensino técnico de nível médio. A medida foi criada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Conhecida como “Lei das Cotas”, determinou como obrigatório que as citadas instituições reservassem até 2016 pelo menos metade (50%) de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Deste percentual, pelo menos metade devem ser destinada a estudantes com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimos. As Instituições devem também reservar cotas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a realidade social de cada Estado (BRASIL, 2012). Este Decreto surge do projeto de Lei nº 180 de 2008, reivindicado pelo Movimento dos Sem Universidade (MSU), juntamente com diversos outros movimentos organizados da sociedade civil como os movimentos negro, indígena, de defesa da escola pública, estudantil e sindical. Os mesmos atuaram politicamente pela aprovação da proposta tanto na Câmara quanto no Senado Federal durante os quase dez anos de tramitação<sup>45</sup>. A luta pela aprovação da lei teve maior força com o apoio dos mais de dois mil delegados que participaram da I Conferência Nacional de Educação ocorrida em Brasília em 2010.

A lei das cotas sociais significou o reconhecimento de que as desigualdades de acesso à educação superior decorrem também de desigualdades socioeconômicas além de raciais. Nessa linha, Castro (2009, p. 248) ressalta que a desigualdade social se estabelece em função da desigualdade econômica, que por sua vez, irá gerar outras formas de desigualdades, acentuando as dificuldades já vividas por inúmeros grupos sociais. Desta forma, as políticas de cotas, “tem um sentido de igualdade que não é o da igualdade formal, mas material a fim de se realizar a distribuição de bens sociais,

---

<sup>45</sup> Notícia de 08 de Agosto de 2012 do site: [www.campanhaeducacao.org.br](http://www.campanhaeducacao.org.br).



tratando desigualmente os que se encontram em posições desiguais”. A necessidade destas políticas se justificam no país, pois os governos democráticos tidos até então “não foram tão democráticos assim, a ponto de instituírem políticas de redistribuição de renda, capazes de diminuir a desigualdade social” (CASTRO, 2009, p. 248).

Desde a implantação da “Lei da Cotas”, as universidades foram progressivamente adotando este sistema, uma vez que há incremento no repasse de recursos para quem as adota. Hoje todas as IFES possuem pelo menos 20% de suas matrículas reservadas para cotas raciais e sociais. No ano de 2013, comparado com o ano de 2012, o número de matrículas nas IFES cresceu em 10% e o percentual de cotas cresceu em 30%, o que demonstra a tendência destas cumprirem a meta preconizada de 50% até 2016.<sup>46</sup>

O perfil dos estudantes de graduação das IFES começa então a sofrer alterações com a presença de estudantes filhos da classe trabalhadora<sup>47</sup>. Como exemplo, temos as pesquisas de perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES realizadas pelo Fonaprace em 2004 e em 2010 demonstrando que em 2010:

- 74% dos estudantes das IFES possuía entre 18 e 24 anos sendo a maioria solteiros (apenas 12% são casados ou que vivem com companheiros);
- um terço dos alunos possuía renda familiar de até R\$ 970,00 reais mensais;
- 43,7% eram das classes C, D e E (renda mensal familiar até R\$ 1.459,00 reais) e necessitavam de algum tipo de auxílio para sua permanência na universidade<sup>48</sup>;
- 47% eram egressos de escolas públicas;
- 40,8% se declararam de cor parda e preta, representando um aumento de quase 20% com relação à pesquisa de 2004;
- 22% dos estudantes que se declararam pretos ou pardos são das classes C, D, E;
- com relação somente aos declarados negros, o aumento foi de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010, aumento este que ocorreu em todas as regiões do país, com destaque para região Norte onde o aumento foi de 100% e Nordeste de 50% (FONAPRACE, 2012, p. 39).

As alterações no perfil dos alunos, principalmente de aumento no número de negros, foram consequência da implantação das cotas étnico-raciais desde 2002 pela

---

<sup>46</sup> Informação da representante do MEC Fabiana de Souza Costa, proferida no Seminário de Fundação do Fórum sobre Ação Afirmativa das universidades da região Sul do Brasil, ocorrido na UFSC nos dias 16 e 17 de setembro de 2014.

<sup>47</sup> A mais recente pesquisa foi realizada ao final de 2015 e os dados ainda não foram divulgados.

<sup>48</sup> Classificação adotada pelo Fonaprace. Salário mínimo de R\$ 522,00 reais em 2010.

maioria das universidades públicas. O aumento do número de egressos de escolas públicas certamente será evidenciado na mais recente pesquisa do Fonaprace, que foi aplicada aos estudantes nos meses de Novembro e Dezembro de 2014, cujos resultados ainda não foram divulgados.

Na UFSC, cotas étnico-raciais e sociais (alunos de escolas públicas) foram implantadas ainda no vestibular de 2008 após diversos debates da comunidade universitária, comunidade externa e movimento negro, culminado com a criação do Programa de Ações Afirmativas (PAA), pela Resolução Normativa 008/CUn, de 10 de julho de 2007.

A criação do PPA foi inicialmente proposta pelo Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe, formado em 2002<sup>49</sup>. Posteriormente, um pedido formal para a implantação da política de cotas foi feito à UFSC pelo Núcleo de Estudos Negros após o colóquio “Pensamento Negro em educação”, realizado em 2006. Diante de tal solicitação, foi designada em 2006 a Comissão de Acesso e Diversidade Socioeconômica e Étnico-Racial (Portaria nº 195), responsável por apresentar uma proposta preliminar de cotas (BASTOS, 2010). A referida Comissão concluiu seus trabalhos ao final de 2006 com a apresentação da proposta de reserva de 20% das vagas da UFSC no vestibular de 2008 para estudantes de escolas públicas, 10% para negros e vagas suplementares para indígenas.

No vestibular 2015, o total de vagas da UFSC destinadas para cotas destas modalidades foi de 47,5% do total. Para alunos de escolas públicas foram 37,5% do total da reserva (prioritariamente com renda de até 1,5 salários mínimos), mais 10% exclusivamente para autodeclarados negros além de 16 vagas suplementares para indígenas. Cabe destacar que, do percentual de 37,5%, 16% destas foram destinados para autodeclarados negros (preferencialmente para aqueles egressos de escolas públicas).

Os estudantes de cotas sociais são alunos que potencialmente necessitarão de algum tipo de assistência durante o período de graduação visto sua própria condição de classe social, como expõe Silva (2010, p. 04):

---

<sup>49</sup> O Grupo de Trabalho promoveu debates e um estudo sobre a composição étnica e socioeconômica dos alunos de graduação e simulações sobre o impacto da diversidade das políticas de aumento e reserva de vagas. Conferir dados do estudo em: Tragtenberg, M.H.R.; Bastos, J.L.D.; Nomura, L. H. e Peres, M. A. Como aumentar a proporção de estudantes negros na Universidade?, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p.473-495, 2006. Sobre história das ações afirmativas na UFSC, conferir estudo completo de Jacqueline Maria Bastos, 2010.

A lógica de acesso e permanência da classe trabalhadora nas instituições públicas de educação de nível superior no Brasil, (re)produz a ‘questão social’ em suas diversas formas de expressão nas condições precárias de vida de parte dos estudantes, tais como: pobreza, fome, desemprego, subemprego, além das dificuldades de acesso ao transporte, ao livro, ao tratamento de saúde, entre outras advindas, obviamente, da condição de classe social do estudante e de sua família.

Torna-se assim imprescindível, que paralelamente à política de cotas, sejam pensados outros programas no campo de políticas sociais como transporte, saúde, habitação, além da ampliação dos recursos para a assistência estudantil dentro da universidade, não exclusivamente aos estudantes de baixa condição socioeconômica, mas à totalidade dos estudantes, independente de serem ou não alunos cotistas. A garantia da permanência na universidade é que caracterizará de fato, o processo de democratização da educação superior em curso.

Além de serem criadas novas universidades, ampliar o número de vagas e cursos, deve-se também tornar possível que os estudantes, independente de classe, raça ou etnia, consigam acessar, permanecer e concluir sua formação em uma instituição pública. Este objetivo está sendo perseguido por estudantes, gestores e defensores da educação pública desde o surgimento das primeiras universidades brasileiras e teve um grande avanço com a implantação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008, como será discutido a seguir.

O PNAES demarcou a assistência como direito e apontou possibilidades até então inexistentes na história da educação superior pública brasileira, como a política de cotas. Por outro lado, determina que as ações sejam prioritárias para um público-alvo específico de estudantes e não à totalidade dos mesmos. Se o critério da equidade ainda se faz necessário dadas as imensas desigualdades vividas no Brasil, a política de cotas pode significar um dos caminhos para a ampliação do Estado e a junção de forças para a construção de um outro projeto societário. Na esteira de Gramsci, acredita-se que a educação e, em especial a universidade, é um dos mais importantes aparelhos privados de hegemonia, espaço de disputa de visões de mundo e de projetos para a construção de uma nova hegemonia.

### 3.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A LUTA PELA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

Os programas de assistência estudantil na educação superior brasileira não são recentes. Segundo Costa (2009) eles sempre tiveram forte influência das questões políticas que permeavam a realidade social brasileira e podem ser compreendidos em dois momentos distintos. Apresentaram-se pontuais e com pouca abrangência e efetividade num primeiro momento, do período de surgimento das primeiras universidades no Brasil nas primeiras décadas do século XX, até o fim do regime ditatorial. No segundo, que inicia a partir da democratização política brasileira com a aprovação da Constituição de 1988 e segue até hoje, há um “espaço propício para uma série de debates e projetos de lei que resultaram em uma nova configuração das políticas de assistência estudantil para alunos da graduação” (COSTA, 2009, p. 02).

Costa (2009) destaca que a primeira manifestação prática de auxílio ao estudante foi a construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris, no ano de 1928 durante o governo de Washington Luiz. Tal Programa atendia estudantes filhos da elite brasileira, uma vez que o acesso à educação superior era muito restrito. Porém, foi em 1931, no governo de Getúlio Vargas “a primeira vez que se buscou a organização de uma política nacional de educação com diretrizes gerais e subordinação dos sistemas estaduais” (COSTA, 2009, p. 04). Destaca-se neste período, o Decreto nº 19.851/31, um estatuto da organização das universidades brasileiras que em seu artigo 100, inciso 4º, previa a assistência estudantil por meio da concessão de “bolsas de estudos, **destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência**, ao auxílio instituído”<sup>50</sup> (grifos meus) ou seja, pela necessidade socioeconômica aliada ao mérito.

Em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) e também aprovado o Plano de Reforma Educacional, que “pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, reformar a estrutura universitária entre outros” (COSTA, 2009, p. 06).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1961, ficou estabelecido no artigo 94, a concessão de bolsas gratuitas totais ou parciais

---

<sup>50</sup> Decreto número 19851 de 11 de abril de 1931. Grifo nosso.

para estudantes com “aptidão para o estudo” selecionados por meio de “provas de capacidade” organizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e financiamento estudantil com reembolso no prazo de até quinze anos. Na Constituição Federal de 1967, o artigo 169 pregava que, cada nível de ensino deveria prover assistência educacional que assegurassem aos alunos com dificuldades socioeconômicas, “condições de eficiência escolar”.

Contudo, Costa (2009, p. 08) afirma que na prática, estas políticas tiveram um caráter muito pontual,

Estavam, na maior parte das vezes, relacionadas aos direitos dos indivíduos à educação, à organização dos estudantes em centros voltados para sua adaptação e participação no espaço acadêmico. Os benefícios, muitas vezes, conferidos aos alunos não obtiveram um caráter expressivo que repercutisse de modo positivo na permanência de um número expressivo de jovens nas universidades. Além do mais, não havia um projeto de âmbito nacional que se voltasse exclusivamente para a assistência estudantil, e conseqüentemente para a manutenção dos jovens na universidade.

Um grande protagonista na luta pela assistência aos estudantes universitários das instituições públicas foi o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)<sup>51</sup>, juntamente com o próprio movimento estudantil. O Fonaprace foi criado em 1987, porém desde 1985 os Pró-Reitores já realizavam encontros regionais e discutiam na Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, a necessidade de criação de um Programa com dotação orçamentária específica para assistência estudantil, além da falta de investimentos para as universidades de forma geral. Uma das primeiras reivindicações registradas no Fórum foi a construção e ampliação dos Restaurantes Universitários (RU) que pudessem atender estudantes e servidores (FONAPRACE, 2012, p. 15).

As primeiras reuniões do Fonaprace mostraram-se desanimadoras, pois as IFES não possuíam nenhuma política de assistência estudantil a não ser a existência de alguns

---

<sup>51</sup> O Fonaprace congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES. O Fórum realiza encontros periódicos, tendo por objetivo discutir e fortalecer as ações desenvolvidas em sua área de atuação e ações voltadas para a comunidade acadêmica, principalmente os segmentos mais pobres. Desses encontros e eventos emanam decisões registradas em documentos próprios, que explicitam dentre outras coisas a necessidade de estabelecer políticas que garantam o acesso e a permanência do estudante de baixa renda nas universidades públicas, como condição necessária à formação de qualidade desses discentes. Conferir em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/regimento.html>.

RUs e residências estudantis e de ineficientes programas de bolsas (FONAPRACE, 2012, p. 18). Nos anos seguintes, iniciaram-se levantamentos sobre residências e restaurantes universitários, saúde dos estudantes, entre outros. Em 1997 foi realizada a primeira pesquisa nacional para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da IFES<sup>52</sup>. Os dados colhidos de forma ainda pouco sistemática apontaram que 44% dos estudantes eram demandantes potenciais de assistência estudantil, fato que contrariou o senso comum de que nas universidades federais havia somente estudantes da elite econômica<sup>53</sup> (FONAPRACE, 2012, p. 20).

Pouco tempo depois, em 2001 quando foi discutido o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, representantes do Fonaprace demonstraram aos seus relatores os dados da primeira pesquisa sobre o perfil dos estudantes das IFES e pressionaram para que a assistência estudantil fosse incorporada no PNE. Posteriormente à sua aprovação, o Fórum ainda elaborou uma minuta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil demonstrando a necessidade de aplicação de recursos específicos nesta área e o encaminhou à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em abril de 2001 (FONAPRACE, 2012). A proposta foi aceita e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído oficialmente por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC). Posteriormente, o mesmo tornou-se política de Estado, pelo Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010, sendo atualmente, o principal instrumento orientador e disciplinador da política de permanência e de assistência estudantil nas universidades federais.

O PNAES visa atender preferencialmente estudantes oriundos de escolas públicas e com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimos. Define em seu art. 4º, que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a

---

<sup>52</sup> Além da pesquisa de 1997, outras duas pesquisas do perfil dos estudantes das IFES foram concluídas (2004 e 2010) e uma terceira está em curso (2014), conforme relatado anteriormente.

<sup>53</sup> Um importante fato que marcou a divulgação desta pesquisa pela mídia foi a distorção das informações apresentadas por um jornal de grande circulação no país. O mesmo utilizou a seguinte manchete: “Maioria dos estudantes de Universidades Federais podem pagar Universidade”. A interpretação errônea de que os estudantes que não apresentavam demanda potencial por assistência eram ricos, deturpou a finalidade da pesquisa. O FONAPRACE, as Universidades e os estudantes tiveram que realizar inúmeras outras matérias jornalísticas para esclarecer a população quanto à interpretação correta dos dados da referida pesquisa e de que a assistência estudantil não era um gasto, mas um investimento (FONAPRACE, 2012, p. 21). Neste período fortaleceu-se a relação entre o Fonaprace, o movimento estudantil e a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, e agir preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010). Recomenda ações de assistência estudantil em áreas prioritárias como: moradia estudantil; alimentação; assistência à saúde; transporte; cultura; esporte; inclusão digital; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). O PNAES não define ações específicas para atendimento dos alunos ingressantes por cotas étnico-raciais, apenas de cotas sociais implantadas em 2012 como se descreverá a seguir.

A assistência estudantil passa então, a partir do PNAES a ser entendida como importante componente na democratização do ensino, incorporando uma série de ações não apenas de ordem material e que devem ser estendidas a todos os estudantes, não exclusivamente àqueles com baixa condição socioeconômica.

Para Castro (2009, p. 10) assim como assistência social visa incluir grupos em situação de risco social nas políticas públicas, no mundo do trabalho e na vida comunitária e social, a assistência estudantil deveria integrar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como uma de suas dimensões. Nesta perspectiva, ela visaria tornar os alunos cidadãos ativos, possibilitando legítima inserção social destes na Universidade, por meio da prestação de serviços integrais às suas demandas múltiplas, não apenas financeiras. Para tal objetivo, a política de assistência estudantil deveria operar também ações de monitoramento e avaliação sobre as trajetórias acadêmicas dos estudantes, o que permitiria “mensurar a diversidade do ambiente universitário e de responder com ações eficazes as lacunas detectadas”.

Para Alves (2002) a assistência estudantil como parte da política educacional tem o objetivo de fornecer os recursos necessários para que os estudantes ultrapassem os obstáculos e impedimentos ao bom desempenho acadêmico. Para tal tarefa, a assistência estudantil:

transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (ALVES, 2002, p. 01).

Cabe destacar que a perspectiva da assistência estudantil enquanto componente integrado à política de permanência parece se distinguir, desta forma, da política de assistência social realizada nas esferas municipais, principalmente em dois aspectos: o seu público-alvo e os valores vinculados aos programas de assistência estudantil.

Com relação ao primeiro aspecto, a assistência estudantil não “elege” ou não deveria eleger (visto que há contradição entre o que deveria ser e o que objetivamente é) o destinatário de suas ações pela sua condição de carência socioeconômica - o que para a assistência social é um requisito decisivo - mas abarcar as diferentes e quaisquer necessidades materiais, sociais, afetivas, familiares, que possam se colocar como impedimento para o estudante prosseguir seus estudos. No segundo aspecto, o valor dos recursos empregados nos programas de assistência estudantil são relativamente mais expressivos daqueles vinculados nos programas de assistência social. Tomemos como referência o valor médio dispensado no Programa Bolsa Família (PBF) em Florianópolis no mês de novembro de 2014, que foi em média de R\$ 153,27 por família cadastrada<sup>54</sup> e o valor mensal do Programa Bolsa Estudantil pago pela UFSC no mesmo período, que foi de R\$ 522,00 por aluno.

Destacadas estas aproximações e distinções, entende-se que as ações de assistência estudantil devem alcançar todos os estudantes visto que os obstáculos à permanência decorrem de diversos fatores, não exclusivamente pela falta de recursos financeiros. Contudo, a limitação se dá pela própria orientação do PNAES de atendimento prioritário aos estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos e pelos insuficientes recursos destinados a estas ações. Estas características demonstram que na prática, a garantia da educação superior vem sendo destituída de sua dimensão de direito e o princípio da universalidade vem sendo cooptado e “desgastado”, contradição que se apresenta também na operacionalização das demais políticas sociais no Brasil, principalmente aquelas direcionadas ao atendimento da pobreza, como visto, com limites claros para concretizar suas metas.

Para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil, o PNAES aloca recursos sob duas formas de rubricas: de *custeio* (como bolsas) e de *capital* (gastos com material permanente). Logo em 2008, primeiro ano de implantação do PNAES, foram

---

<sup>54</sup> Matéria jornalística do Jornal Diário da Notícia divulgada em 23 de Novembro de 2014. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/joinville/noticias/147206-santa-catarina-recebe-r-20-milhoes-do-bolsa-familia-em-fevereiro.html>>.



destinados pelo governo federal, recursos da ordem de R\$ 125.000.000,00 para as IFES na operacionalização de ações de assistência estudantil (FONAPRACE, 2011). Desde 2008 até 2014, os recursos destinados aumentaram de R\$ 126,3 para R\$ 740 milhões.

Cabe destacar que o orçamento reivindicado pelo Fonaprace para implementar as ações necessárias de atendimento ao grande número de estudantes que estão ingressando com baixa condição socioeconômica em 2014 foi de R\$ 1,5 bilhão<sup>55</sup>, o dobro, portanto, do valor repassado. Dadas as limitações orçamentárias e sem uma definição precisa dos valores que serão repassados, já que estes devem ser reivindicados a cada ano pelos gestores das IFES, certamente o grande avanço trazido pelo PNAES foi a garantia do recebimento de um recurso específico para a assistência estudantil.

De forma geral, desde 2008 os recursos recebidos do PNAES pela UFSC tiveram expansão progressiva de mais de 10% em relação a cada ano anterior, com exceção dos anos de 2011 e 2012, onde os recursos tiveram percentuais de aumento menores que os anos antecedentes. Em 2014, este percentual de expansão dos recursos foi retomado, mas tornou a sofrer redução no ano de 2015, como consequência da medida de governo de cortes orçamentários em todas as políticas sociais no final de 2014.

O quadro abaixo expressa os recursos totais (rubricas custeio e capital) recebidos do PNAES pela UFSC desde a sua implantação em 2008:

**Quadro 05. Recursos recebidos pela UFSC por meio do PNAES desde a sua implantação em 2008**

Ano	Recurso	% aumento
2008	R\$ 4.549.438,42	
2009	R\$ 7.952.996,00	74,81%
2010	R\$ 9.274.836,00	16,62%
2011	R\$ 10.427.494,00	12,54%
2012	R\$ 11.438.948,00	9,59%
2013	R\$ 13.030.780,00	13,91%
2014	R\$ 16.413.750,00	25,96%
2015*	R\$ 19.000.000,00	15,75%

\*Previsão. Fonte: DGO/UFSC e Relatórios de Gestão da PRAE. Quadro elaborado pela autora.

<sup>55</sup> Informação colocada pela representante do Fonaprace da Região Sul Simone Barros de Oliveira, no Seminário de Fundação do Fórum sobre Ação Afirmativa das universidades da Região Sul do Brasil, ocorrido na UFSC, nos dias 16 e 17 de setembro de 2014.

Os recursos do PNAES destinados à assistência estudantil da UFSC, contudo, são insuficientes para atender a todos os alunos que necessitam. Como exemplo da insuficiência dos recursos, considerando o montante de recursos de 2014 e subtraindo-se somente o valor destinado para o pagamento da Bolsa Estudantil, que atende atualmente aproximadamente 2000 estudantes (com bolsa por doze meses no valor de R\$ 522,00) teríamos um total de R\$ 12.528.000,00 necessários somente para pagamento da Bolsa Estudantil - o que equivale a 75% do orçamento total do PNAES. Daí a necessidade da UFSC subsidiar a operacionalização dos demais programas, como vem acontecendo com as refeições no RU. Os recursos necessários para a operacionalização dos programas de assistência estudantil da UFSC de forma adequada em 2014 foram estimados em 26 milhões<sup>56</sup>.

Apesar dos avanços, os desafios ainda são muitos para a UFSC assim como para as demais universidades federais. A insuficiência dos recursos financeiros para o desenvolvimento dos programas que atendam a todos os alunos que necessitam, como demonstrado, se constitui no foco principal. Um segundo desafio se refere à ampliação do quadro de recursos humanos, sendo necessária para isso, a criação de códigos de vagas de técnicos em educação superior (pedagogo, psicólogo, assistente social) e a recuperação de outros códigos de vagas de ensino fundamental e médio já extintos (cofeiro, cozinheiro por exemplo) mas extremamente vitais no funcionamento dos RUs. Outros desafios ainda elencados pelo Fonaprace são: a implantação e ampliação de políticas na área da saúde dos estudantes; fortalecer a política de alimentação com a construção de RU nos novos *campi*; expansão das políticas de moradia estudantil, transporte, esporte-lazer-cultura e de atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades especiais e com habilidade de superdotação (FONAPRACE, 2012).

Mediante repasse de recursos, as Universidades tem autonomia para, de acordo com suas especificidades regionais, decidir quais dentre as áreas definidas pelo PNAES terão prioridade, quais critérios ou condicionantes serão utilizados para a inclusão dos estudantes nos programas, bem como a forma de acompanhamento e avaliação dos mesmos. As bolsas de assistência (atualmente chamada Bolsa Estudantil), isenção dos passes para refeições no RU e subsídios monetários como auxílio moradia tem sido as modalidades de programas oferecidas que atendem o maior número de estudantes na

---

<sup>56</sup> Fala do Pró-Reitor de Graduação da UFSC no Seminário de Fundação do Fórum sobre Ação Afirmativa das universidades da região Sul do Brasil, ocorrido na UFSC nos dias 16 e 17 de setembro de 2014.

UFSC atualmente.

Silva (2010, p. 05) aponta que uma grande tendência utilizada pelas IFES tem sido a transferência de renda por meio de bolsas, justificadas pelo fato de não dispensarem grandes estruturas por parte das instituições e sob “justificativa” de possibilitar autonomia ao aluno no uso do recurso. Dados do Fonaprace (2011) revelaram que as bolsas de permanência atendem cerca de 11% do universo dos estudantes, sendo um dos principais programas de assistência nas universidades. Cerca de 15% do universo dos estudantes das IFES utiliza os RUs para fazer suas refeições e são apenas 2,5% os que residem nas moradias estudantis, demonstrando um grande déficit de vagas nesta área. Cabe destacar que são justamente as poucas vagas nas moradias estudantis das universidades vêm justificando o atendimento desta demanda por meio das transferências monetárias (bolsas). Os estudantes passam a receber um valor monetário para subsidiar seus alugueis em local de sua preferência – prática também adotada pela UFSC desde 2007.

Além da característica das transferências monetárias dos programas de assistência, destaca-se outra frequente nas IFES que se refere às contrapartidas laborais em troca do recebimento das bolsas assistenciais. Destaca-se que o PNAES orienta as ações prioritárias a serem abarcadas pelos programas de assistência estudantil bem como o público-alvo dos programas (estudantes oriundos da rede pública de ensino e com renda familiar *per capita* mensal de até 1,5 salários mínimos), contudo, não impõe condicionalidades de aprovação acadêmica ou outra de qualquer natureza aos estudantes atendidos, cabendo às IFES a adoção ou não de tais condicionalidades.

A contrapartida laboral em troca das bolsas foram práticas comuns em todas as IFES desde o surgimento destes programas até recentemente com a implantação da Bolsa Permanência-MEC em 2013, que não exige esta contrapartida. As universidades foram ou estão a partir de então, progressivamente, eliminando esta característica de suas bolsas. De forma geral, os estudantes realizavam atividades relacionadas à sua formação em setores internos às universidades, em quantidade que variava de 8 à 20h semanais. Havia controles de frequência, qualidade das atividades prestadas e exigência de bom aproveitamento acadêmico para a continuidade da bolsa, avaliação realizada anualmente.

Para Silva (2010, p. 05) as exigências de contrapartidas laborais em troca do benefício partem da concepção de que com isso se estaria evitando “a prática do famigerado assistencialismo, uma vez que o *benefício* não sai de graça”. Tais práticas

expressam, na verdade, contradições com relação ao entendimento da assistência estudantil como direito universal pois demonstram uma concepção moralista e conservadora da assistência como “benesse” que acaba transformando o direito numa concessão, especialmente quando direcionado aos pobres.

Na UFSC, a característica de contrapartida laboral nos programas de bolsas de assistência estudantil é evidenciada desde a implantação do primeiro programa em 1972 (Programa Bolsa Trabalho) até recentemente em 2013 quando foi extinto o PBP. As características e contradições de cada Programa serão apresentadas na seção seguinte, na qual se faz um resgate histórico de todos os Programas que existiram na UFSC até hoje, com destaque para o PBP, objeto de estudo dessa dissertação, bem como características de cada Programa e do contexto socioeconômico e político no qual os mesmos se inseriram.

## **4. OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSC E A CRIAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA**

A UFSC teve três programas de bolsa de assistência aos estudantes com baixa condição socioeconômica atrelados às contrapartidas laborais. O primeiro Programa foi o Programa Bolsa Trabalho, criado em 1973 e mantido até 1993; o segundo foi o Programa Bolsa de Treinamento de 1993 até 2007 e, o terceiro, o Programa Bolsa Permanência de 2008 até 2013.

Atualmente, outros dois programas com exigência apenas de contrapartidas acadêmicas estão vigentes: o Programa Bolsa Estudantil que é interno, criado e implementado no segundo semestre de 2013 e o Programa Bolsa Permanência do MEC, que existe em nível nacional, criado também em 2013.

Embora com algumas alterações de um programa para outro, a característica da contrapartida laboral permaneceu até 2013.2, colocando-se como contraditória e com divergência de opiniões seja dos gestores dos programas seja dos próprios alunos. Ao mesmo tempo em que as atividades, quando orientadas de forma adequada, se constituíam em oportunidade de aprendizado e complementação da formação acadêmica, por outro lado, reduziam o tempo de estudo do aluno. Muitas vezes, tais atividades estavam desvinculadas de sua área de formação, servindo como substitutos de servidores para o desempenho de funções técnicas e administrativas dentro da Universidade.

O objetivo desta seção é apresentar os programas de bolsas de assistência estudantil que existiram na UFSC até hoje, trazendo as contradições e os fundamentos que justificaram as contrapartidas laborais em cada programa, bem como descrever brevemente o contexto socioeconômico e político no qual os Programas se inseriram. O destaque se dará ao PBP sobre o qual se traz um resgate documental descritivo referente à sua criação, implantação e extinção.

Buscou-se inicialmente como fontes de pesquisa, os registros documentais da PRAE do ano de 2007-2008, respectivos anos de criação e implantação do PBP, tendo como foco principal de análise as ações e os interesses da gestão (na representação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE) e do movimento estudantil. Contudo, os primeiros documentos logo remeteram um período anterior a estas datas, demarcando como “início” de todo o processo o ano de 2005, período que mostrou-se relevante visto

o cenário institucional de greve dos servidores técnico-administrativos e docentes. Ainda em 2005, os estudantes bolsistas iniciam um movimento de greve, reivindicando aumento no valor da Bolsa de Treinamento e denunciando o desvirtuamento das atividades que realizavam. Como consequência desta luta, resulta a extinção do Programa Bolsa de Treinamento e é criado, então, o Programa Bolsa Permanência.

Outros documentos analisados foram os relatórios anuais de gestão da PRAE e arquivos da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) de 2005 – 2007; atas de reuniões do Conselho Universitário de 2007; relatórios da Comissão designada para rever os programas de bolsa da UFSC, bem como Resoluções Normativas dos programas Bolsa Trabalho, Treinamento, Permanência e Estudantil. Conversa com representante do movimento estudantil e da Coordenadora de Serviço Social no período de implantação do PBP também foram necessárias e contribuíram com informações complementares. Evidenciou-se que cada programa expressou ao mesmo tempo, as concepções e determinantes do seu período histórico específico e que os estudantes foram os principais protagonistas na substituição da Bolsa de Treinamento pela Bolsa Permanência e também pelos avanços ocorridos na concepção desta bolsa na perspectiva do direito.

#### 4.1. O PROGRAMA BOLSA TRABALHO (1972-1993)

O Programa Bolsa Trabalho foi o primeiro programa de assistência estudantil implantado na UFSC para auxiliar na permanência dos estudantes com dificuldades socioeconômicas. Foi criado e implantado em nível nacional pelo Ministério da Educação e Cultura e Ministério do Trabalho e Previdência Social, por meio do Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Seu objetivo era proporcionar aos estudantes, prioritariamente àqueles “carentes” de recursos financeiros, “oportunidade de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, que pudessem incorporar hábitos de trabalho intelectual ou técnico nas diversas especialidades” (BRASIL, 1972).

Considerando-se a estreita relação existente entre a base material e a superestrutura social, é importante compreender o Programa Bolsa Trabalho na conjuntura socioeconômica brasileira de crescente industrialização e expansão de vagas na educação superior das décadas de 1960 e 1970. Tal período histórico foi caracterizado por intenso crescimento, com vários investimentos estrangeiros e instalação de empresas multinacionais (à custa de empréstimos externos, os quais originaram uma dívida que

permanece até hoje). A qualificação para o trabalho passou a ser preocupação da sociedade e Estado, pois as recentes empresas demandavam trabalhadores capacitados para as crescentes vagas de emprego ofertadas – o que fez aumentar também a demanda pela educação superior. Houve neste período, a primeira onda de expansão das universidades em todo o país, principalmente às de natureza privada. Datam ainda de 1964-1968 os primeiros acordos do Brasil com organismos internacionais, por meio da United State Agency for International Development (USAID), conhecidos como “acordos MEC-USAID”. Como forma de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico, os acordos visavam organizar o sistema de ensino desde o nível primário até o superior, incluindo o seu planejamento e funcionamento a partir da premissa da educação como fator de desenvolvimento.

O Programa Bolsa Trabalho surge neste contexto histórico com dupla função: auxiliar os estudantes para sua permanência nas universidades por meio de algum auxílio estatal e atender a necessidade das empresas e indústrias por trabalhadores qualificados para seus postos de trabalho. Tais propósitos foram claramente explicitados na justificativa de criação do Programa Bolsa Trabalho:

Considerando imprescindível a integração do estudante brasileiro no processo de desenvolvimento econômico-social do país; considerando que, para a realização deste propósito, constitui instrumento de significativa importância a congregação de esforços entre os órgãos de governo, as instituições de ensino, as empresas e quaisquer outras entidades que proporcionem oportunidade de trabalho educativo; considerando a necessidade de dar organicidade aos diversos tipos de assistência outorgados pelo governo no plano geral de amparo ao estudante; considerando que, por esse modo, se dá ênfase ao plano de valorização profissional do trabalhador brasileiro [...] decreta o funcionamento de um programa assistencial denominado ‘Bolsa de Trabalho’ (BRASIL, 1972).

O decreto normatizava uma jornada de atividades de até quatro horas diárias e até 20h semanais de forma a não prejudicar o aluno academicamente, devendo ser direta e necessária a relação entre formação do aluno e as atividades desenvolvidas. Contudo, o artigo 9º previa que, “em circunstâncias especiais” aos estudantes comprovadamente “carentes de recursos financeiros”, a bolsa poderia ser atribuída para o “desempenho de tarefas não diretamente relacionadas com a sua formação escolar” (BRASIL, 1972). Ou seja, para os alunos sem uma boa condição financeira, não havia obrigatoriedade da relação entre atividades desenvolvidas e curso de formação - justificativa para que as

“circunstâncias especiais” se tornassem “regra”, de acordo com os registros encontrados na UFSC sobre o Programa.

Em maio de 1971, a Portaria nº 003/PRAC/71 designou alguns professores e profissionais de Serviço Social da PRAE, para constituírem um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a criação da Bolsa Trabalho dentro da UFSC. O Programa passou a existir desta forma, ainda em 1972, porém, foi regulamentado formalmente somente em 01 de abril de 1985, pela Portaria nº 003/PRAC/1985.

A normativa interna o definiu como um “auxílio financeiro concedido ao aluno prioritariamente carente, regularmente matriculado na UFSC e frequentando as aulas, pelo exercício de atividades de natureza técnica ou administrativa em entidades externas conveniadas” (UFSC, 1985). Como o valor pago pela bolsa não estava especificado pelo decreto, mas cabia às universidades esta definição, a Portaria 003 da PRAC estabeleceu um valor não inferior a 60% do salário mínimo vigente. Outras questões foram definidas pela portaria, como: normatização dos convênios com as empresas; a duração do contrato de bolsa por dez meses e a incumbência do Serviço Social da PRAC a função de selecionar, encaminhar e acompanhar os alunos bolsistas. O Serviço Social utilizava-se de instrumentos como relatórios e questionários preenchidos pelos bolsistas e pelos locais de trabalho para monitoramento e avaliação do Programa<sup>57</sup>.

A experiência de trabalho acontecia em diversos órgãos internos, bem como em entidades públicas e privadas com as quais eram firmados convênios com a UFSC para o recebimento de alunos<sup>58</sup>. O bolsista externo acabava por possuir remuneração maior que a do interno, uma vez que, as empresas complementavam os valores da bolsa ou a subsidiavam quase que integralmente.

O Programa parece ter tido grande demanda pelos diversos setores da UFSC, pois há registro de ofícios de solicitação de bolsista aos quais, como resposta, a PRAC comunica que, não seria possível este atendimento, uma vez que, todos os bolsistas já estavam devidamente distribuídos.

No decorrer do tempo, o Programa Bolsa Trabalho foi perdendo seu caráter acadêmico uma vez que não havia obrigatoriedade de um supervisor direto dos alunos bolsistas externos e as empresas passaram assim, a exigir maior jornada de atividade dos

---

<sup>57</sup> Informações obtidas do trabalho intitulado “Programa Bolsa Trabalho: incursão histórica e sua implementação pelo Serviço Social da UFSC na década de 1970 a 1990”. Trabalho da aluna Indianara Trainotti durante seu período como bolsista na CoAEs em 2008. Arquivo da CoAEs/PRAE.

<sup>58</sup> Uma das primeiras empresas com a qual a UFSC manteve convênio foi a Eletrosul.



alunos, uma vez que, complementavam a remuneração das bolsas. Tal exigência de carga horária gerou reclamações dos alunos nos relatórios anuais de avaliação. Contudo, era um auxílio necessário e dele muitos alunos dependiam para sua permanência na universidade.

O Programa Bolsa Trabalho vigorou por vinte anos, até 13 de maio de 1991, quando foi extinto também em nível nacional. Não foram encontrados na documentação pesquisada os reais motivos que levaram ao término do Programa, mas tudo indica que ocorreu devido ao turbulento momento econômico e político que o país vivia. O período de 1990-1994 foi marcado pelos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994). O país indicou em 1990 um processo de abertura econômica e medidas de ajustes fiscais como proposta de controlar as exorbitantes taxas inflacionárias que se verificaram no país. Em janeiro de 1990 a inflação mensal foi de 70%. A média de inflação acumulada no ano de 1989 foi de 1.782,90%, em 1990 foi de 1.476,56% e em 1991, 480,2%<sup>59</sup>. Foram medidas de contenção de gastos, elevação dos juros, congelamento dos preços e salários e até mesmo o bloqueio das cadernetas de poupança e contas corrente no início de 1990. Evidentemente este cenário afetou as finanças dos setores empresariais que demandavam por alunos da Bolsa Trabalho.

No último ano de existência do Programa Bolsa Trabalho, o setor de atendimento ao estudante da PRAC referiu que mantinha um cadastro com 1.418 inscrições de alunos necessitando de uma Bolsa Trabalho. Este número representava um percentual de 10% do total de alunos da UFSC, que, era de 12.656 no ano de 1992<sup>60</sup>.

Um demonstrativo dos alunos atendidos pela Bolsa Trabalho na UFSC e da natureza dos recursos aplicados no ano de 1992 para seu custeio, pode ser visualizado no quadro que segue:

---

<sup>59</sup> Fonte: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/dinheiro90.htm>>. Acesso em: Novembro de 2014.

<sup>60</sup> Arquivo da PRAE. Dados do Departamento de Administração Escola – DAE.

**Quadro 06. Alunos atendidos pela Bolsa Trabalho da UFSC em 1992 e natureza dos recursos**

Programa	Alunos atendidos	Bolsas pagas	Recursos Financeiros aplicados			Valores vigentes em 1992
			UFSC	Empresa	HU	
Bolsa de Trabalho interna	686	4429	Cr\$ 1.030.031.814,80	-----	-----	75% do SM
Bolsa de Trabalho externa	392	2532	-----	Cr\$ 353.892.437,88	-----	Igual ou superior ao SM, ou 50% do menor salário do Estado.
Bolsa especial/HU	109	668	-----	-----	Cr\$ 178.806.799,28	01 SM
<b>Total</b>	<b>1187</b>	<b>7629</b>				

Fonte: Quadro exposto no Processo nº 23080.012854/2005-12 de 24/05/2005 com algumas alterações feitas pela autora. Arquivo da PRAE.

É possível perceber que em 1992, um total de 1187 alunos eram atendidos pelo Programa, embora muitas bolsas fossem pagas pelo Hospital Universitário (HU) ou pelas entidades externas conveniadas. Observa-se também a superioridade do valor pago pelas entidades externas, que com pouco mais da metade dos bolsistas internos, dispensavam mais que o triplo de recursos.

Embora a extinção do Programa tenha acontecido em 1991, a UFSC manteve o Programa até o início de 1993, quando um novo Programa foi criado e proposto pela PRAC em caráter de urgência – o Programa Bolsa de Treinamento.

## 4.2 O PROGRAMA BOLSA DE TREINAMENTO (1993-2007)

Com a extinção oficial do Programa Bolsa Trabalho em 1991, a PRAC encaminhou ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE (antigo CUn) em 1993, proposta de criação de um novo programa de bolsa, visto que era “necessário e urgente” viabilizar uma forma de atender os estudantes com baixa condição socioeconômica. O documento da referida proposta, apontou que um programa semelhante já se encontrava em pleno funcionamento na Universidade Federal Fluminense desde outubro de 1992 e que, certamente, o Programa tratava de atividades de “promoção social, levando ao desenvolvimento e bem estar social do universitário”. Acrescentou ainda que o Programa Bolsa Trabalho teve grande procura por parte dos acadêmicos da UFSC, podendo sua

extinção acarretar sérios prejuízos para a Universidade<sup>61</sup>. Esta descrição evidencia as dificuldades financeiras vividas pelos alunos e também a vitalidade do trabalho dos bolsistas para o adequado funcionamento de alguns setores da Universidade.

Por meio do parecer 019 de 1993, o CEPE aprovou por unanimidade a proposta da criação de um novo programa de bolsa que substituísse a Bolsa Trabalho e por meio da Resolução 008, de 11 de fevereiro de 1993, foi instituído o Programa Bolsa de Treinamento na UFSC, sendo custeado pelo orçamento da própria Universidade, através da rubrica 33.90.18 - Apoio Financeiro ao Estudante.

O parecer de criação da Bolsa de Treinamento de 1993, ressaltou também, a importância de se evitar o desvirtuamento da finalidade do Programa, como vinha sendo feito com a Bolsa Trabalho e houve incremento de mais 25% no valor pago pela bolsa, totalizando um salário mínimo do período<sup>62</sup>. O novo Programa manteve praticamente o mesmo formato do anterior: 20h de carga horária de atividades exigidas como contrapartida e a duração da bolsa por 10 meses podendo ser renovada por igual período.

Foi constituída uma Comissão especial para definir os critérios de alocação de bolsistas entre os diversos Centro de Ensino sendo o Serviço Social demandado para realizar a seleção e encaminhamento dos bolsistas. A distribuição dos bolsistas em cada Centro foi definida por cotas, de acordo com a quantidade de bolsistas que cada Centro havia solicitado. No primeiro ano de vigência do Programa, em 1993, foram solicitados 467 bolsistas pelos diversos Centros e 250 por outros setores, sendo 65 somente no HU – dada a sua característica de campo de estágio profissional para diversos cursos.

No decorrer do tempo, contudo, algumas alterações foram feitas na Resolução Normativa do Programa. Uma delas, com justificativa de que em alguns cursos havia muitos alunos e pouca solicitação pelos locais de treinamento, estes foram autorizados a ser direcionados também para outros setores da Universidade em atividades administrativas como secretarias e coordenações de cursos e laboratórios. Outra alteração ocorreu em 24 de abril de 2001, por meio de Resolução 004/CUn/2001, que alterou o artigo que previa o valor da bolsa de um salário mínimo e propôs nova redação para “Art.13- O estudante perceberá, à título de Bolsa Treinamento, importância mensal

---

<sup>61</sup> Processo nº 23080.012854/2005-12. Arquivo da PRAE.

<sup>62</sup> Parecer n. 019/CEPE/93. Arquivo da PRAE.

a ser fixada anualmente, pela Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária – PRAC, através de portaria, após ouvido o Conselho Universitário”<sup>63</sup>.

Em junho de 2000, num contexto de greve dos servidores docentes e técnico-administrativos, os bolsistas da UFSC reuniram-se em assembleia e, posteriormente, enviaram carta para a reitoria, solicitando a ampliação do número de bolsas e o reajuste no valor das mesmas; a transformação das bolsas Treinamento em bolsas de pesquisa e extensão e pelo não desvirtuamento dos fins acadêmicos a que se destinavam. A pesquisa revelou que o setor de Serviço Social possuía registros no ano de 2000 de solicitação ampliação no número de bolsas sob justificativa de que o setor possuía 1195 estudantes inscritos no Programa e apenas 365 sendo atendidos, num contexto institucional de 16.638 matrículas. Em consulta à Secretaria de Planejamento, a PRAC responde que não havia recursos naquele momento para a ampliação do número de atendimentos.

Cabe destacar, embora sem sucesso, as iniciativas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis em dezembro de 2002 e em dezembro de 2003 junto à Secretaria de Planejamento da UFSC, solicitando a ampliação dos meses de pagamento aos alunos bolsistas de dez para onze, demonstrando o reconhecimento da gestão sobre a importância do Programa para a permanência dos estudantes. Também ocorreram solicitações anuais para reajuste do valor da Bolsa, sendo estas, atendidas com um percentual médio de aumento de 12% a partir dos anos 2000 (período em que foram encontrados registros). Destaca-se que este percentual esteve de acordo com o aumento médio anual do salário mínimo no período de 2000-2007, que foi de 13,5%. Já a inflação média anual no mesmo período foi de aproximadamente 7%. Cabe destacar que desde 1999, o país adotou um índice médio de inflação anual de 4,5%, meta que somente foi atingida nos anos 2006, 2007 e 2009<sup>64</sup>.

Em 2001, mais de 90 alunos perderam a bolsa por completarem o prazo estabelecido de 20 meses no Programa, mas ainda necessitando do auxílio para sua permanência na universidade. Este fato gerou mobilização do Diretório Central dos Estudantes (DCE) pela revisão do Programa e reivindicação de algum tipo de ajuda para os alunos que ficaram sem a bolsa. Ciente das dificuldades socioeconômicas vividas por estes alunos, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis encaminhou ao Reitor em 24 de maio

---

<sup>63</sup> Processo nº 23080.012854/2005-12. Arquivo da PRAE.

<sup>64</sup> Fontes: < [http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo.htm](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm)>; e <<http://www.bcb.gov.br/Pec/metast/TabelaMetaseResultados.pdf>>. Acesso em: outubro de 2014.

de 2005, proposta<sup>65</sup> de alteração da Resolução Normativa do Programa. A justificativa foi fundamentada com algumas situações indicadas pelo setor de Serviço Social que dificultava a operacionalização do Programa, bem como no intuito de adaptar a Resolução à nova estrutura organizacional interna da PRAE que sofreu alterações de nomenclatura. As principais sugestões de alteração foram:

- ✓ com relação ao limite de permanência do aluno no Programa: o período máximo de dois anos estava prejudicando o aluno bolsista pois, este continuava na mesma situação socioeconômica, podendo abandonar o curso por falta de recursos. A sugestão era de estender este período até a integralização do curso do aluno;
- ✓ as situações em que o aluno necessitava de afastamento para tratamento de saúde não estavam regulamentadas na resolução, devendo ser acrescentadas;
- ✓ a carga horária semanal de 20h deveria ser reduzida a 16h pois estava prejudicando o aluno, que necessitava de tempo extra para se dedicar às atividades acadêmicas.

Não foram encontrados nesta pesquisa, registros formais em resposta a estas solicitações, contudo, com exceção da terceira, as demais foram incorporadas a partir da criação do Programa Bolsa Permanência em 2008.

O descontentamento dos alunos com relação ao tempo reduzido de bolsa (dois anos), à grande demanda de alunos não atendidos e com dificuldades socioeconômicas e principalmente ao desvirtuamento das atividades desenvolvidas pelos alunos motivou-os a realizar denúncias ao Ministério Público do Trabalho (MPT) contra a UFSC, alegando exercer funções de servidores públicos. Fruto deste processo, o MPT inicia em outubro de 2000 um procedimento investigatório sobre as bolsas na UFSC. Em 2004, o processo é retomado e a Procuradoria da República de Santa Catarina solicita novamente informações acerca da aplicabilidade e vigência das bolsas recebidas pelos estudantes. Este processo teve desfecho somente em Julho de 2005, quando outro movimento de greve na UFSC toma grandes proporções na instituição e na mídia, culminando com a proposta de criação de uma nova modalidade de bolsa, a Bolsa Permanência, processo que será detalhado na sequência.

---

<sup>65</sup> Processo nº 23080.012854/2005-12 disponível em arquivo interno da PRAE.

#### **4.2.1. A história que precisa ser contada: a luta dos estudantes bolsistas pela garantia da permanência na UFSC e a criação do Programa Bolsa Permanência**

A participação e o controle social nas políticas sociais foram garantidos com a Constituição de 1988, mas até hoje se apresenta em processo de construção. A participação popular pode ser entendida como a forma pela qual os sujeitos (individuais ou por meio de representação) ou grupos de sujeitos organizados coletivamente em movimentos, reivindicam e tem seus anseios atendidos. As reivindicações podem ser por melhores condições de vida até por direitos negados ou não disponibilizados pelo poder público. As formas de reivindicação também são diversas, passando por elaboração de documentos, petições públicas, até manifestações públicas de protesto como passeatas, ocupações, greves. A participação social de forma geral configura novas formas de fazer política, de ampliação da democracia e de transformação social.

Desde o final do século XX se verifica uma diminuição da participação popular em vários espaços de representação das classes subalternas como os sindicatos, os partidos políticos e, no âmbito das políticas sociais, através da retração dos Conselhos, Conferências e Fóruns de controle social. Contudo, destaca-se a participação popular como um importante mecanismo na configuração dos direitos sociais alcançados até hoje e a necessidade de seu fortalecimento.

Na assistência estudantil da UFSC os principais sujeitos organizados em prol de melhorias para a permanência são os próprios estudantes organizados por meio do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos Centros Acadêmicos (CAs). Suas reivindicações são feitas por meio de manifestações públicas, documentos, protestos, ocupações e no caso específico de implantação do Programa Bolsa Permanência, deu-se também por meio de greve.

Considera-se extremamente importante registrar neste estudo, o processo de luta dos estudantes pela implantação de um novo Programa de bolsa na UFSC visando melhorias nas condições de permanência. São estes exemplos de reivindicações coletivas em face da destituição dos direitos sociais que ampliam as motivações para a luta e fortalecem os espaços coletivos de participação popular nas políticas sociais.

Na criação do PBP, ocorreu um longo e intenso processo iniciado em 2005 e estendendo-se até 2008. O período demarcado foi caracterizado por greve de servidores

na UFSC, pelo início da gestão de uma recente reitoria sob direção do professor Lucio José Botelho (gestão 2004-2008), pela adesão da UFSC ao contestado Reuni e pela criação em nível nacional do PNAES, conforme descrito anteriormente.

A conjuntura nacional da assunção do governo Lula em 2003, colocando a expansão da educação superior como prioridade, estimulou os estudantes politicamente. Desde 2004, fatores internos como a eleição da nova reitoria e a greve dos servidores em 2005, foram determinantes políticos que reforçaram a efervescência de ideais e o desejo de mudança sobre a situação dos bolsistas.

Durante a greve dos servidores técnico-administrativos em 2005, alguns estudantes bolsistas (principalmente do HU, Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Biblioteca Universitária e Laboratório de Informática) iniciam também um movimento de greve, questionando a Resolução Normativa da Bolsa de Treinamento, o valor da bolsa insuficiente para manter-se na Universidade e principalmente, a falta de relação entre as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de Treinamento com seus cursos de formação. Cabe ressaltar que estudantes das demais modalidades de bolsas (pesquisa, monitoria, extensão e estágio) também tinham representatividade neste movimento de greve junto aos bolsistas de Treinamento, embora fosse minoria. A UFSC possuía naquele ano 18.852 alunos e um total de 1276 alunos bolsistas, dentre todas as modalidades, conforme se observa no quadro abaixo:

**Quadro 07. Distribuição de alunos por modalidade de bolsa na UFSC em 2005**

<b>Tipo de Bolsa</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
<b>Treinamento</b>	<b>400</b>
Monitoria	381
Estágio	220
Extensão	150
Pesquisa	85
Informática	30
Pós-graduação	10
<b>Total</b>	<b>1276</b>

Fonte: Site Universidade Aberta. Notícia em 24/05/05. Quadro elaborado pela autora.

A mobilização dos estudantes nesse período foi bastante significativa, revelando seu engajamento na luta por melhores condições de permanecer na UFSC. Organizaram-

se em equipes para mobilizar todos os Centros de Ensino que possuíam bolsistas; realizaram um Fórum dos Direitos Estudantis (02 e 03 de maio de 2005); convocaram assembleias gerais; fizeram inclusive ocupação da Reitoria da Universidade (em 14 de junho) para se fazerem ouvidos- episódio esse que foi resolvido com a força repressiva, através da Polícia Federal e segurança interna do campus. Os estudantes entregaram Cartas à Reitoria com suas reivindicações e um documento para a Justiça do Trabalho denunciando a situação dos bolsistas em alguns setores como o HU, cujas atividades desenvolvidas seriam de competência dos servidores técnico-administrativos e em condições insalubres.

Uma Carta Aberta à população de Florianópolis intitulada “A Universidade pública pede Socorro” foi feita pelos estudantes (em seis de maio de 2005), denunciando o processo de sucateamento da instituição e um Manifesto dos bolsistas de Treinamento em conjunto com o DCE foi entregue à Reitoria em três de junho de 2005. As reivindicações referiram-se à: falta de contratação de professores e servidores; presença de financiamento empresarial de pesquisas dentro da UFSC; e no que se refere à assistência estudantil, pela ampliação de vagas na moradia e espaço do RU; aumento no número e do valor da bolsa de R\$200,00 para R\$330,00<sup>66</sup> reais; aumento no período da bolsa para a duração de toda a graduação do estudante; recebimento da bolsa no período de férias; atividades voltadas para a formação do aluno; e pelo direito dos bolsistas de organizar-se e mobilizar-se em torno de seus direitos estudantis sem repressão<sup>67</sup>. Segundo o documento<sup>68</sup> a bolsa Treinamento era conhecida entre os estudantes como “bolsa exploração” uma vez que os alunos de baixa condição socioeconômica serviam “para tapar buraco dos funcionários que se aposentam”, na falta de reposição de servidores. A pauta de luta dos estudantes também foi uma forma de denúncia da degradação das condições de trabalho de docentes e técnico-administrativos gerada ao longo dos governos de FHC.

O movimento de greve foi alcançando notabilidade internamente e ganhou destaque inclusive na mídia local<sup>69</sup>. De acordo com divulgação do DCE em matéria para

---

<sup>66</sup> O DCE reivindicava um valor de bolsa em 10% a mais do que o salário mínimo vigente nacional, no valor de R\$ 300,00 reais em 2005.

<sup>67</sup> Manifesto dos bolsistas de Treinamento da UFSC entregue à Reitoria em 03.06.05. Arquivo da PRAE.

<sup>68</sup> “A Universidade pública pede Socorro. Estudantes em Greve”. Folder distribuído pelos estudantes em greve na UFSC, em 06 de maio de 2005. Arquivo da PRAE.

<sup>69</sup> Como exemplo, pode ser citada a edição n. 7007 na página eletrônica do Diário Catarinense de 21/06/05. Arquivo da PRAE.



a Universidade Aberta da UFSC, em junho de 2005, em doze dias de greve, aproximadamente 60 alunos bolsistas haviam aderido ao movimento. Embora haja indicativos de que a grande maioria era bolsista de treinamento, não foi encontrada informação clara sobre de que categoria de bolsa este número pertencia.

Em matéria publicada pelo Diário Catarinense (DC), em 17 de junho de 2005, foi trazida a declaração da Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da época, justificando que devido a um grande número de alunos de alguns cursos como Geografia, Física, Filosofia que eram selecionados para receber a bolsa, e não havendo quantidade suficiente de projetos em sua área de formação, os estudantes eram, eventualmente, deslocados para outros centros ou setores administrativos, para que não ficassem excluídos do benefício. Acrescentou que não havia recebido nenhuma denúncia sobre irregularidades nas bolsas da Universidade.

Outros fatos também apontavam que a Bolsa de Treinamento mantinha o desvirtuamento entre o curso de formação e as atividades desenvolvidas pelos alunos. Em junho de 2005 o Centro de Educação Infantil (CEI) Flor do Campo, divulgou uma nota formal aos pais das crianças com bolsas parciais e integrais na creche que em virtude da greve dos bolsistas, a instituição não teria condições de atender a totalidade das crianças como vinha fazendo. A nota convocou inclusive, tais pais para se inscreverem num mutirão de auxílio nas atividades práticas da escola durante a greve dos bolsistas<sup>70</sup>. O HU, o Escritório Modelo de Assessoria Jurídica e o Laboratório de Informática da UFSC também tiveram seu funcionamento reduzido ou interrompido, o que demonstrou a necessidade vital dos alunos bolsistas para a manutenção dos referidos setores.

Com a visibilidade do movimento na mídia, o MPT passou a investigar a questão dos bolsistas na Universidade, intimando alguns servidores a prestar esclarecimentos sobre o fato. Após ouvidos os depoimentos da procuradoria da UFSC e do responsável pelo setor de estágios e com base na matéria do DC, o MPT constatou a utilização dos bolsistas de Treinamento da UFSC na substituição de servidores nas tarefas administrativas. Os estagiários que desenvolviam atividades de forma desvirtuada eram principalmente da modalidade “estágio curricular não obrigatório”. A sugestão do MPT foi de revisão da normatização que disciplinava as bolsas dentro da UFSC, fazendo também algumas exigências para a adequação dos estágios, como por exemplo, da

---

<sup>70</sup> Nota da CEI-Flor do Campo enviado aos pais com cópia para PRAE. Arquivo da PRAE.

adoção de uma jornada máxima de trinta horas semanais para o estágio curricular não obrigatório.

Somadas às exigências de adequação das bolsas feitas pelo MPT e pela pressão de reivindicação dos estudantes, a normatização das bolsas acadêmicas e assistenciais da UFSC (Bolsa Treinamento, Pesquisa, Estágio, Monitoria e Extensão) passaram a ser objeto de discussão no Conselho Universitário. Em sessão que foi realizada no dia 05 de julho de 2005, a discussão culminou com a constituição de um Grupo de Trabalho<sup>71</sup> com representantes dos professores, estudantes, gestão e técnico-administrativos, encarregados de estudar e propor uma reestruturação da legislação que disciplinava as respectivas bolsas.

Num Informativo dos Bolsistas que circulou em agosto de 2005, podem ser resumidos os avanços obtidos pelo movimento como decorrência da mobilização:

os estudantes ocuparam a reitoria por 27 horas, retirando-se somente após a confirmação de uma audiência pública onde fosse tratada a situação das bolsas e a reativação da 3ª ala do RU. Nessa audiência foi conseguida uma reunião do Conselho Universitário (CUn), na qual se conseguiu o aumento da bolsa para R\$ 250,00. Depois de muitas reuniões extras e de uma ‘guerra de interpretações’, foi conseguido direito a recesso escolar remunerado, válido em julho último. Nessas idas e vindas, o saldo foi positivo no que diz respeito a conquistas. O valor da bolsa não chegou a R\$ 330,00 como requerido pelo movimento, mas, além dos R\$ 50,00 de aumento, foi obtida promessa da Reitoria para que se buscasse a captação de verbas que preenchesse essa necessidade [...]. O Ministério Público autuou a Reitoria por três vezes em função das irregularidades, tão conhecidas pelos bolsistas. Uma comissão foi designada pela Reitoria para analisar e propor mudanças substanciais na regulamentação das bolsas<sup>72</sup>.

O GT iniciou seus trabalhos no dia 02 de agosto de 2005 e em dezembro do mesmo ano, enviou um documento ao Reitor contendo propostas de alteração das resoluções que tratavam das Bolsas destinadas aos estudantes dentro da UFSC. Cabe destacar que, o GT preocupou-se em ouvir os respectivos setores das modalidades de

---

<sup>71</sup> Foram integrantes da comissão: Carla Cristina Dutra Búrigo e Corina Espíndola como Representantes da Administração; José de Assis Filho como representante do SINTUFSC; Rodrigo Fernandes Ribeiro como representante do DCE e representantes de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes componentes do CUn - Olga Maria Bochi Aguiar de Oliveira, Rafael Poletto dos Santos, Rogério João Laureano, Rose Elke Debiazi e Roselane Neckel.

<sup>72</sup> “Informativo dos Bolsistas 01”. Folder distribuído pelos estudantes em greve na UFSC, em Agosto de 2005. Arquivo da PRAE.

bolsa para propor as alterações. Com relação à Bolsa Treinamento foram encontrados registros onde o Serviço Social foi consultado sobre as dificuldades encontradas na operacionalização da mesma. Uma das indicações feitas pelo Serviço Social foi a necessidade de diminuir a carga horária de atividades e aumento do tempo de bolsa além dos dois anos que estavam previstos.

Outro registro que se faz neste processo, refere-se à um incidente com grandes repercussões que ocorreu durante uma sessão ordinária do CUn, em 18 de outubro de 2005, em paralelo com os trabalhos do GT das Bolsas. Neste dia, um grupo de estudantes organizou no hall externo à sessão, no térreo da reitoria, um ato político de pressão para que a discussão sobre o reajuste das bolsas entrasse na pauta da reunião, alegando que desde junho esta reivindicação vinha sendo adiada. Os conselheiros ficaram intimidados ao sair da sessão, e a sua grande maioria permaneceu na sala sob portas fechadas – fato que gerou um processo administrativo da UFSC sobre alguns estudantes e um processo judicial a 22 alunos, principalmente representantes do DCE na 2ª Vara Federal Criminal de Florianópolis por um suposto “crime de cárcere privado”<sup>73</sup>.

A proposta do GT encaminhada ao reitor foi apreciada pelo CUn em 04 de abril de 2006. Com relação à Bolsa de Treinamento, a comissão sugeriu a sua substituição por uma nova modalidade de bolsa denominada “Bolsa Permanência”. Esta bolsa teria a função de garantir a permanência do estudante com baixa condição socioeconômica, selecionados com base no Cadastro Socioeconômico, de duração até o final do seu curso, não apenas de dois anos como era anteriormente. Os meses pagos seriam ampliados de dez para doze, tendo em vista que os estudantes continuavam a pagar seus aluguéis durante o período de férias. A carga horária máxima de atividades sugerida foi de 12 horas semanais, em atividades de ensino, pesquisa e extensão em algum projeto sob supervisão de um coordenador, o que tornaria explícita a proibição de uso dos bolsistas em atividades técnico-administrativas. Para tal, foi sugerida a criação de uma comissão interna, dentro de cada centro, responsável pela aprovação dos projetos e indicação de prioridades para alocação dos bolsistas. A comissão propôs também, que a concessão da Bolsa fosse independente de desempenho acadêmico dos alunos. Com relação às demais bolsas, a principal sugestão foi de vincular a sua concessão à necessidade socioeconômica dos estudantes, ou seja, também com critério socioeconômico. Aos

---

<sup>73</sup> Notícia da página do Sindicato dos Trabalhadores da UFSC (Sintufsc), de 02 de Julho de 2009. Disponível em: < <http://www.sintufsc.ufsc.br/wordpress/?p=1560>>.

estágios obrigatórios foi sugerida a fixação máxima de vinte horas semanais de atividades.

Ao final da exposição da proposta, o Conselheiro relator do CUn fez um parecer, sugerindo remeter para as respectivas Câmaras a adoção ou não das alterações referentes às bolsas de monitoria, extensão, pesquisa e estágios. Indicou que não era “de todo descabido” reservar uma parte das bolsas de extensão para alunos de baixa condição socioeconômica, mas as bolsas de monitoria e pesquisa deveriam permanecer, prioritariamente, vinculadas ao desempenho acadêmico, bem como à competências e habilidades demonstradas pelos alunos. O CUn concordou com este encaminhamento. Sobre as referidas propostas feitas pelo Grupo de Trabalho de criação da Bolsa Permanência, o relator também foi favorável a todas as sugestões. Em votação, a proposta foi aceita e a Bolsa Permanência teria as seguintes características:

- ✓ com duração de 12 meses, renováveis até a integralização curricular do aluno;
- ✓ a vinculação do bolsista a um projeto de ensino, pesquisa ou extensão, e a um coordenador;
- ✓ vinculação das atividades e tarefas do bolsista àquelas definidas pelos colegiados de Curso; e
- ✓ proibição explícita do uso dos bolsistas para substituir funcionários técnico-administrativos.

Sobre o último item, o conselheiro relator foi enfático:

Este princípio é inquestionável. Pois este conselho não pode ser conivente com a política de substituição de mão de obra por meio de bolsistas, seja nos âmbitos internos dessa Universidade seja externamente através dos agentes de integração. Para esses alunos deve ser oferecido auxílio, não trabalho, pois, do contrário estariam privilegiando os privilegiados<sup>74</sup>.

Foi rejeitada, contudo, pela maioria dos Conselheiros, a proposta de redução da carga horária da Bolsa de 20h para 12 horas semanais. Questões como os reajustes anuais, a ampliação do número de bolsas e a possibilidade de concessão de bolsa independentemente de desempenho acadêmico, não entraram em pauta.

---

<sup>74</sup> Parecer número 002 do Conselheiro professor Dr. Celso R. Breda, que trata do Processo n. 23080.008192-2006-59. Ata do CUn de 04 de abril de 2006, folhas 73-75.

A partir da aprovação da criação da nova Bolsa com as principais diretrizes, o GT voltou a trabalhar em 2006, na construção da Resolução Normativa da mesma. Esta etapa foi muito conflituosa pela evidência dos registros, dado que a aprovação final da nova bolsa ocorreu somente ao final de 2007, perpassando por diferentes interpretações dos alunos e a gestão quanto à redação mais adequada da normativa – que na verdade representavam as concepções mais amplas sobre o Programa. Os pontos mais divergentes estavam relacionados aos critérios de renovação da bolsa, se deveria considerar ou não o percentual de aprovação nas disciplinas, a frequência nas mesmas e a forma como seriam aprovados os projetos, se em cada departamento ou por Centros de Ensino.

Não foram encontrados muitos registros sobre o processo de implantação da Bolsa a partir deste momento, mas as memórias de reuniões do GT referem que a proposta foi discutida pelos estudantes, pela PRAE e encaminhada para apreciação do reitor em setembro de 2006. Em seguida, a proposta foi encaminhada para a assessoria jurídica da reitoria, que demonstrou ter grande preocupação com as questões legais da nova resolução, dados os inconvenientes tidos com o MPT anteriormente. Em 22 de março de 2007, a assessoria jurídica finaliza a revisão e a encaminha para apreciação do CUn. Há registros de abril de 2007, nos quais, o coletivo de estudantes ainda aponta que a proposta final foi desvirtuada daquela inicialmente defendida. A discussão no CUn foi sendo postergada até a sua aprovação em outubro de 2007, por meio da Resolução Normativa nº 015.

O principal avanço da Bolsa Permanência foi, sem dúvida, a possibilidade de ser mantida durante todo o período acadêmico do aluno e a vinculação obrigatória das atividades desenvolvidas pelo aluno com a sua área de estudo, o que asseguraria o caráter pedagógico da bolsa. Isso demarca uma nova concepção com relação ao papel da universidade na permanência do aluno e na concepção política de reconhecimento desta como um direito. Com relação aos locais de atividades, destaca-se a garantia da participação discente na comissão interna de cada Centro, responsável pela validação dos projetos e sua classificação por ordem de prioridade, auxiliando a alocação dos bolsistas. A proposta propiciou maior democratização nos processos decisórios, com participação de docentes e alunos.

Foram regulamentados também alguns casos de afastamento do bolsista, sem a perda do auxílio. Seriam em decorrência de estágio obrigatório não remunerado que

inviabilizasse o cumprimento da carga horária prevista; em casos de licença-maternidade ou por motivo de saúde comprovado; para a participação em atividades acadêmicas, reunião de órgão deliberativo (caso o bolsista seja representante discente), assembleias convocadas pelos CAs ou DCE e durante o recesso escolar, se assim fosse previsto no plano de atividades do bolsista.

Com relação ao aumento do valor da bolsa e sua ampliação em número, a gestão colocou inicialmente como inviáveis devido à dotação orçamentária da UFSC. De fato, foi somente com a adesão ao Reuni e a implantação do PNAES em 2008 que, as ações de assistência estudantil passaram a subsidiar a maioria dos programas nas IFES. Na UFSC, o número de bolsas Treinamento era de 400 e passou para 500 no primeiro semestre de 2008 e para 570 no segundo semestre.

A vinculação obrigatória e necessária entre atividades dos projetos com o curso de formação do bolsista foi “seguida à risca” após a aprovação da nova bolsa e durante seu primeiro ano de existência. Passado este período, contudo, este processo não teve continuidade, principalmente nos cursos onde não havia representação estudantil nas comissões formadas para deliberar os projetos nos Departamentos. O conhecimento dos objetivos do PBP e a compreensão deste como um direito colocavam-se como alternativas passíveis de enfrentamento a este desvirtuamento.

#### 4.3. O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA (2008-2013)

Como citado, o Programa Bolsa Permanência da UFSC foi implantado no primeiro semestre de 2008 e vigorou até agosto de 2013. Foi um programa de assistência destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação da UFSC com baixa condição socioeconômica. O nome ‘permanência’ deve-se ao objetivo do Programa que foi de proporcionar um auxílio financeiro para estes alunos e ser complementação do processo de ensino-aprendizagem visando sua permanência na Universidade.

Para serem inseridos no Programa, os alunos deveriam seguir dinâmica institucional, fazendo inicialmente um cadastro socioeconômico na PRAE, apresentando documentação comprobatória da composição familiar, renda, despesas com aluguel e da situação de matrícula regular da UFSC, entre outros. Posteriormente, nas aberturas de edital semestrais para a bolsa, os alunos interessados deveriam se inscrever no programa,

comprovando sua situação regular de matrícula na carga horária mínima exigida pelo currículo de seu curso, não haver concluído uma graduação anteriormente e declarar que possuía 20h disponíveis para cumprir a carga horária em troca da bolsa. Feita a seleção socioeconômica pelo Serviço Social<sup>75</sup> da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) dentre os alunos inscritos observando o número de bolsas disponíveis, o resultado era divulgado e os alunos selecionados, eram encaminhados para projetos previamente enviados à CoAEs. Os projetos eram: 1) feitos por servidores docentes ou técnico-administrativos, os quais especificavam as atividades a ser desenvolvidas, o número de alunos desejados com o respectivo curso de formação; 2) os projetos eram então enviados para as respectivas Coordenações dos cursos dos alunos requeridos, analisados por uma comissão formada por professores e com representação estudantil, a qual aprovava ou não o respectivo projeto; 3) os projetos aprovados eram enviados à CoAEs com especificação muitas vezes, da ordem de prioridade dos projetos a serem atendidos com envio de bolsistas. Todos estes trâmites relativos aos projetos foram feitos manualmente até 2011, quando um sistema de cadastramento de projetos on-line foi implantado. A inscrição e seleção dos alunos no Programa da mesma forma foi feita manualmente até recentemente em 2013 quando houve a implantação do atual sistema on-line de cadastro socioeconômico, agilizando sobremaneira os procedimentos.

Os coordenadores de projeto enviavam mensalmente à CoAEs, fichas de frequência dos alunos e anualmente deveriam encaminhar a avaliação das atividades feita de forma conjunta com os bolsistas bem como a renovação do projeto para o ano seguinte. Já o aluno, deveria solicitar anualmente a renovação de sua bolsa, comprovando, neste momento, a sua condição de matrícula regular e de obtenção do percentual de aprovação e frequência nas disciplinas cursadas durante o ano, conforme exigências da Resolução do Programa: aprovação de 70% e a frequência suficiente de 75% das disciplinas que cursava.

---

<sup>75</sup> Embora não seja objetivo desta pesquisa abordar o trabalho da CoAEs-PRAE junto ao PBP, cabe destacar que, esta Coordenadoria, principalmente o Serviço Social foi responsável pela grande maioria das atividades na operacionalização do Programa. São exemplos: a seleção socioeconômica dos estudantes; alocação dos alunos nos projetos; lavrar o Termo de Compromisso a ser assinado pelo Bolsista e pela PRAE; receber e analisar as comunicações de desligamento dos bolsistas; acompanhamento das atividades do aluno; renovação da bolsa e de cadastro socioeconômico; elaborar a folha de pagamento mensal para os bolsistas contemplados; acompanhamento acadêmico, observando reprovações, faltas, possíveis dificuldades acadêmicas, de aprendizado ou saúde física e mental; acompanhamento de situações sociais/familiares e avaliação do programa por meio de estudos e pesquisas; receber do coordenador do projeto a frequência mensal e as avaliações, mensais e finais, demonstrando o aproveitamento dos bolsistas; expedir declarações de tempo de bolsa para alunos e coordenadores de projetos.

Destaca-se que a Resolução exigia o recebimento da ficha de frequência mensal do aluno como condição para a realização do pagamento da bolsa, mas a CoAEs não vinha seguindo esta orientação, por entender que a obrigação do envio do documento era do coordenador do projeto. A sobrecarga de trabalho, o acúmulo de atividades, as diversas tarefas faziam, muitas vezes, com que o coordenador esquecesse de enviar esta documentação. Com isso, o não pagamento da bolsa prejudicaria o aluno que necessitava deste valor para atender suas necessidades de moradia, alimentação e transporte. Caso o aluno também não obtivesse a aprovação e frequência necessária para a renovação da bolsa, havia a possibilidade deste solicitar a renovação com justificativa formal e respectivos documentos comprobatórios da não obtenção do requisito. Esta solicitação era analisada pela equipe do Serviço Social que, com frequência, acompanhava os estudantes e, portanto, com propriedade para deferir ou não o pedido, tendo como suporte as situações vividas pelos alunos durante o percurso acadêmico. Com frequência, esta renovação de bolsa associada com a participação do aluno em programas de apoio pedagógico e acompanhamento psicológico.

A condicionalidade de aprovação acadêmica como citado, não é exigida pelo PNAES, mas foi critério estabelecido dentro da UFSC. Por sua vez, o PNAES recomenda atendimento prioritário de estudantes com um limite de renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos. Na UFSC, não se utiliza somente o elemento *renda* para análise socioeconômica da situação familiar do aluno, nem limita a renda familiar de 1,5 salários mínimos *per capita* como critério para a elegibilidade do aluno aos programas, mas combina outros elementos (denominados agravantes) como situações de saúde, pagamento de moradia, rupturas com vínculo familiar devido às diversas situações de violência, negligência, entre outras.

Em relação ao perfil do aluno bolsista do PBP, no primeiro semestre de 2013 e segundo estudos realizados pela CoAEs, pode ser assim definido: a grande maioria são mulheres (62%), jovens de até 24 anos (85%). Predominam os brancos (67,6%) e catarinenses (65%), porém com maioria oriunda de cidades do interior do estado fora da grande Florianópolis (38%). Os que concluíram o ensino médio em escola pública são maioria (80%), contudo, apenas 44% ingressaram por cotas. A grande maioria (90,5%) possui renda *per capita* de até um salário mínimo e outros 9,5% de um até dois salários mínimos. O pagamento de aluguel foi referido por 79% dos alunos (MARAFON; SILVEIRA, 2013).



Os alunos recebiam uma bolsa mensal em troca da realização de 20h semanais de atividades em projetos dentro da UFSC que deveriam ser vinculadas à área de formação do aluno por meio de projetos de ensino, pesquisa ou extensão (UFSC, 2007, p. 4). O desenvolvimento de atividades, deveria se constituir em: instrumento de “integração social” e aperfeiçoamento profissional e cultural, complementando desta forma, o processo de ensino-aprendizagem. Analisando-se a Resolução Normativa do PBP, percebe-se que o mesmo se propõe a contribuir para a permanência dos estudantes de duas formas: a) a primeira pelo **repasso de um valor monetário** que supriria algumas necessidades econômicas básicas dos estudantes como alimentação, moradia, transporte e material acadêmico; e b) pela **inserção do estudante em atividades relacionadas com o seu curso de formação**, o que **contribuiria para o processo de ensino-aprendizagem**, motivando-o a seguir no curso e também por que o colocaria em relação com seus pares, professores, comunidade acadêmica, aperfeiçoando-o para a futura profissão e, ao mesmo tempo, fornecendo-lhe possibilidades de acesso à cultura e à motivação e pertencimento à comunidade universitária.

Na prática, algumas características percebidas no acompanhamento dos alunos inseridos no PBP decorrentes do trabalho de pesquisa realizado na CoAEs apontam algumas distorções. Verificou-se que o acesso ao Programa deu-se de forma focalizada e não atendeu a todos os alunos que dele necessitavam. No período de sua vigência - 2008 até 2013 - constatou-se que, apenas em dois semestres (2009.1 e 2012.2) a demanda de alunos inscritos e classificados com perfil de baixa condição socioeconômica foi atendida em sua totalidade. Nos demais semestres, o mesmo foi destinado *àqueles alunos mais pobres, dentre os demais também com necessidade*, definidos por meio de seleção socioeconômica, o que resultou em inclusão de alguns alunos e exclusão de outros, que ficavam em listas de espera. Esta dubiedade da bolsa como direito ou benefício focalizado será abordada a seguir juntamente com elementos da pesquisa empírica realizada com alunos bolsistas do Programa.

Sobre o seu término, cabe esclarecer que no mês de maio de 2013, o governo federal lançou o “Programa Bolsa Permanência”<sup>76</sup> por meio da Portaria 389/MEC, de 09

---

<sup>76</sup> Após a criação do Programa Bolsa Permanência – MEC a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC solicitou através de ofício circular 09/2013/SESU/MEC que nenhum outro programa ou benefício de assistência estudantil que envolvesse transferências monetárias a estudantes de graduação praticados nas IFES utilizasse a denominação “Bolsa Permanência”, ou seja, o termo passou a ser exclusivo deste Programa do governo federal e todas as IFES tiveram que mudar o nome dos seus programas, caso fosse o mesmo.

de maio de 2013, um programa de bolsas com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes das IFES em situação de vulnerabilidade socioeconômica<sup>77</sup> especialmente indígenas e quilombolas<sup>78</sup>. Os estudantes devem atender o critério de renda familiar *per capita* máxima de até 1,5 salários mínimos e ter uma carga horária de atividades acadêmicas igual ou superior a 5h diárias. O valor da bolsa é de R\$ 400,00 reais para os estudantes com critério de renda e carga horária e de R\$ 900,00 para os indígenas ou quilombolas, que neste caso, precisam apenas comprovar esta situação.

Ao mesmo tempo em que o Programa Bolsa Permanência – MEC reconhece o direito do aluno receber a bolsa sem contrapartida de atividades, também exige uma grande carga horária acadêmica diária, fazendo com que poucos cursos sejam compatíveis com tal exigência. De certa forma, está implícito que os alunos que não são de “cursos integrais” podem buscar outras alternativas de renda para sua manutenção na universidade.

Outra característica do Programa é que o valor monetário da bolsa é repassado diretamente do MEC para o aluno, e consequentemente, não exige contrapartida laboral. Dada esta característica, se permanecesse o PBP da UFSC nos moldes vigentes, resultaria em dois programas de assistência estudantil distintos dentro da mesma Universidade, um com contrapartida laboral e outro sem. Este impasse, aliado às frequentes reivindicações dos estudantes pelo fim da contrapartida laboral, fizeram com que a UFSC revisse a Resolução Normativa e extinguisse esta característica do então PBP. Para esta tarefa, foi designada uma comissão pelo Gabinete da Reitora (GR) em 21 de Maio de 2013 por meio da Portaria 868/2013/GR. Foram representantes os então Pró-Reitores da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Planejamento, os Diretores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) além de três representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE). No dia 10 de Julho de 2013 a Comissão realizou uma audiência pública no auditório do Centro Socioeconômico (CSE) com apresentação da nova proposta de Bolsa. No mês seguinte, o Conselho Universitário

---

<sup>77</sup> Termo utilizado pela Portaria 389/MEC de 09.05.2013.

<sup>78</sup> O programa surge como consequência da lei das cotas sociais (Decreto nº 7824, de 11 de Outubro de 2012) que será detalhado mais adiante. Em 2014, foram 10.000 alunos atendidos pelo Programa em nível nacional, sendo que destes, 30% são indígenas e quilombolas. Na UFSC foram 198 alunos atendidos com esta bolsa em 2014 sendo todos alunos indígenas ou estudantes de medicina, único curso que possui a carga horária acadêmica exigida.

(CUn) aprovou nova Resolução, extinguindo o PBP e criando em seu lugar o Programa Bolsa Estudantil - Resolução Normativa nº 32/CUn/2013 (UFSC, 2014).

O processo que se verifica empiricamente na UFSC a partir da extinção do PBP e da criação da Bolsa Estudantil é de alunos inserindo-se em mais de um programa de bolsa e desta forma, mantendo muitas vezes a realização de atividades desvinculadas de sua formação acadêmica. Ou seja, os estudantes deixaram de cumprir contrapartidas obrigatórias nas bolsas de assistência estudantil, porém o fazem agora a partir da acumulação de bolsas (principalmente extensão) como forma de ter um rendimento maior. No quesito financeiro, isso significa maior possibilidade do estudante atender suas necessidades econômicas de permanência. Já no processo ensino-aprendizagem, com possibilidade de inserção em projetos de pesquisa e extensão, ainda é cedo para se avaliar estes desdobramentos. No entanto, é forçoso reconhecer que a ocupação do tempo com atividades desvinculadas da formação acadêmica se, de um lado, amplia as condições necessárias de sobrevivência, do outro, certamente reduz as possibilidades de uma formação mas “integral” e “humanista”.

Com relação à nova Bolsa Estudantil deve-se ainda atentar para que não aconteça uma característica que se evidencia na atual tendência da “monetarização das políticas sociais” alertada por Sposati (2011, p. 111), na qual, a relação entre o agente institucional e o requerente se dá apenas no momento de solicitação do benefício. O aluno ficaria neste caso, apenas como requerente fornecedor de dados e o assistente social fazendo “sobressair sua função de distribuidor de benefícios por critérios programados”. O papel educativo e a atenção direta do profissional para com os usuários dos serviços, no caso dos estudantes, deve ser ação central e não secundária.

## 5. AVALIANDO O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA NA UFSC

Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada com bolsistas do PBP do campus Florianópolis, bem como a análise e exposição dos dados cotejados com os referenciais teóricos explicitados nas primeiras seções. Apresenta-se inicialmente a amostra pesquisada, demarca-se a contradição da bolsa entre direito, condicionalidade e focalização, apontando ainda a concepção dos alunos sobre a assistência estudantil.

A seguir, procura-se verificar se os dois eixos estruturantes da Resolução Normativa do PBP foram atingidos na visão dos bolsistas: a) de ser complementação do processo ensino-aprendizagem e b) de atendimento das necessidades básicas de permanência dos estudantes. Para avaliar o primeiro eixo, procura-se identificar de que forma a bolsa contribuiu para a “integração social” e formação cidadã do aluno, para o aperfeiçoamento profissional e para a ampliação do horizonte cultural. Já com relação ao segundo eixo, procura-se verificar quais necessidades básicas foram atendidas e sua importância na renda familiar do aluno. Expõe-se de forma geral, a avaliação dos alunos sobre a contribuição da bolsa para a sua permanência na Universidade.

### 5.1 APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA

Conforme explicitado na Introdução deste trabalho, a coleta dos dados ora apresentados foi realizada por meio da aplicação de um questionário, entre os meses de março e abril de 2014, à 622 alunos do campus Florianópolis, que eram bolsistas do PBP por um período mínimo de um ano e que migraram para o Programa Bolsa Estudantil. Dos 622 questionários enviados, 194 foram respondidos e correspondem à amostra da pesquisa em tela.

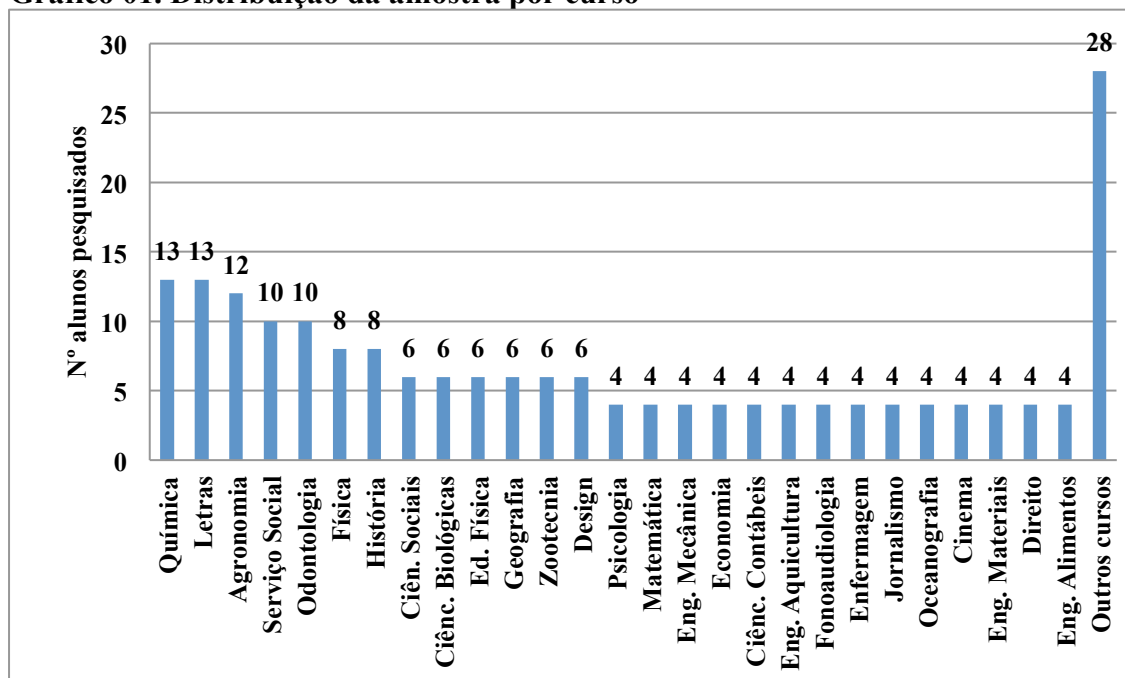
Os alunos pesquisados procedem de 11 diferentes Centros de Ensino da UFSC, sendo o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) com maior número (15% da amostra). Em relação aos cursos, os alunos procedem de 55 diferentes cursos de graduação<sup>79</sup>, sendo os de Química e de Letras com maior número de participantes, correspondendo a 7% da amostra.

---

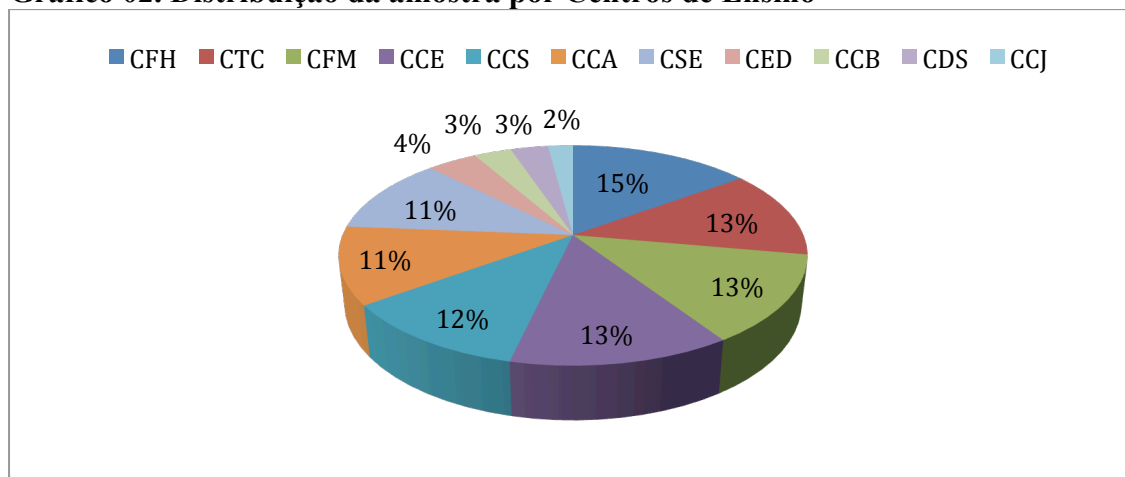
<sup>79</sup> Os cursos de Letras Português, Inglês, Francês, Italiano, Alemão e Libras foram contabilizados num único curso, assim como Design Gráfico, de Animação e de Produto, Matemática e Computação Científica

Os gráficos a seguir apresentam a distribuição da amostra entre os 27 cursos com maior quantidade de alunos pesquisados bem como estes nos diversos Centros de Ensino:

**Gráfico 01. Distribuição da amostra por curso**



**Gráfico 02. Distribuição da amostra por Centros de Ensino**



Com relação ao tempo de bolsa, 63% da amostra era bolsista por até dois anos e os demais 37% eram por mais tempo. A distribuição da amostra completa por tempo de bolsa em anos pode ser visualizada na tabela que segue:

---

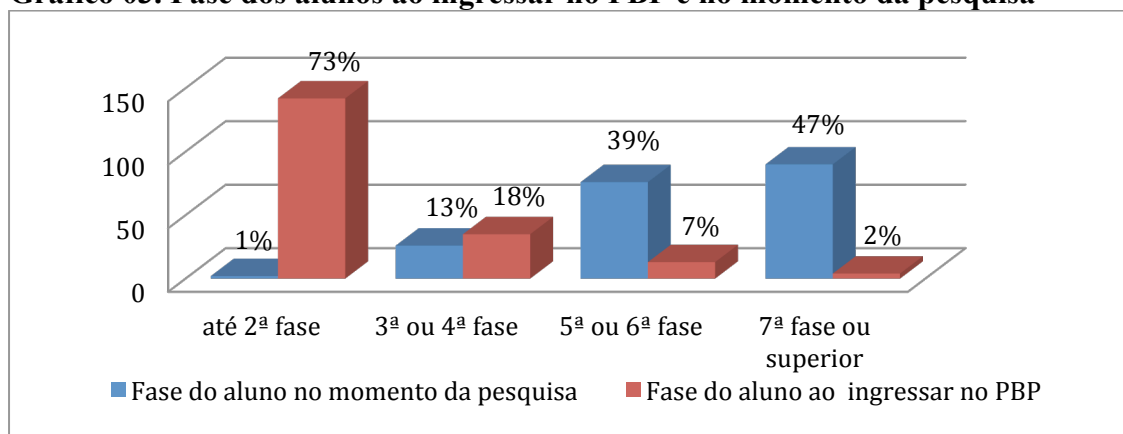
e Engenharias de Produção Civil, Elétrica e Mecânica. Considerando-se esta forma condensada, o número total de cursos foi de 44.

**Tabela 01. Distribuição da amostra pelo tempo de bolsa em anos**

	Percentual
De um até dois anos	63%
Até três anos	18%
Até quatro anos	12%
Mais de quatro	7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Com relação à fase dos alunos no momento da pesquisa, verificou-se que a maioria (47%) estava na sétima fase ou superiores, ou seja, em fases finais do curso. Já com relação à fase de ingresso no PBP, constatou-se, inversamente, que a maioria (73%) foi inserida no Programa ainda no primeiro ano do curso, ou seja, em suas fases iniciais. Destaca-se que apenas 2% da amostra ingressou no PBP nas fases finais do curso, conforme pode-se observar no gráfico que segue e que apresenta esta distribuição:

**Gráfico 03. Fase dos alunos ao ingressar no PBP e no momento da pesquisa**



Estando a maioria dos pesquisados em fases mais avançadas e, somados ao maior percentual de ingressantes em fases iniciais, possivelmente a pesquisa expressou maior confiabilidade nos dados como representativos da realidade, uma vez que, maior tempo no Programa, pressupõe maior experiência e propriedade nos relatos dos alunos sobre a validade do mesmo.

Os dados evidenciam também que os programas de bolsas de assistência têm atratividade dos alunos logo no ingresso destes na universidade, possivelmente pelo fato de estarem em fases iniciais com poucas chances de ingressar em bolsas de pesquisa que prezam pelo bom desempenho acadêmico ou em estágios não obrigatórios e bolsas do Programa de Educação Tutorial (PET). As bolsas de assistência se constituem, desta

forma, como um recurso extremamente necessário para suprir as primeiras necessidades de permanência dos estudantes, especialmente àqueles com baixa condição socioeconômica. Os alunos que chegam de outras cidades têm gastos significativos com o deslocamento, mudança e instalação na nova cidade bem como a compra de materiais acadêmicos. Programas para atender tais dificuldades devem ser mantidos e ampliados, pois a falta de recursos financeiros somadas à fragilidade emocional e mudança psicossocial (novas amizades, novas formas de ver o mundo, pressão familiar e social, saudade da família) que os acompanha nesta nova fase da vida se definem como momentos cruciais para seu efetivo ingresso e permanência na educação superior.

## 5.2 O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA: DIREITO OU CONDICIONALIDADE?

A ideologia neoliberal não reconhece as políticas públicas como viabilizadoras de direitos sociais, mas sim como mecanismos de reparação mínima das desigualdades sociais. Da mesma forma, para Pereira (2006), o direito em si não é compreendido como o reconhecimento de uma necessidade humana<sup>80</sup> percebida individualmente e socialmente compartilhada que deve ser atendida pelo Estado, mas sim como “aspirações individuais que devem ser buscadas no mercado”. Daí o “ressurgimento das condicionalidades ou contrapartidas compulsórias, como mecanismos de controle seletivo do acesso dos pobres a benefícios aos quais eles teriam direitos” (PEREIRA, 2006, p. 71).

Para Pereira e Sirqueira (2014) a ideologia que referencia os programas com condicionalidades partem do pressuposto de que os sujeitos beneficiários das políticas são “sujeitos passivos” e a partir da contrapartida, principalmente de trabalho, passariam a ser “sujeitos ativos” no conjunto da sociedade de forma geral. Isso porque, na sociedade capitalista, o trabalho coloca-se como condição fundamental para a satisfação pessoal, obtenção de prestígio social e bem-estar humano. Como consequência, em diversos programas sociais evidencia-se a exigência dos sujeitos atendidos estarem inseridos no mercado formal de trabalho, de estar procurando trabalho quando

---

<sup>80</sup> Baseado nos autores como Plant (1999) e Doyal & Gough (1991), as necessidades humanas básicas são objetivas e universais, ou seja, podem ser encontradas em qualquer sociedade e em qualquer cultura. Referem-se às necessidades cujo não atendimento causam sérios prejuízos à integridade física e à autonomia das pessoas, a ponto de condená-las a uma condição de vida sub-humana (PEREIRA, 2006).

desempregado ou de prestar atividades laborais em troca do benefício, como foi no PBP da UFSC.

Com esta perspectiva, Pereira e Siqueira (2014, p. 458) afirmam que o bem-estar social do direito (*welfare*) que tem como orientação a política como direito universal, passa a ser o bem-estar em troca do trabalho (*workfare*). O *workfare* significaria uma oposição à “política social incondicional e como direito”. Embora os diferentes modelos de *welfare* tenham atingido um patamar mais universal dos direitos, Coutinho (2005) ressalta de forma contundente que a concretização total da cidadania somente ocorre com a superação da sociedade capitalista.

Compreendendo-se que a permanência na educação superior é um direito, a presença de necessidades socioeconômica por parte dos estudantes, automaticamente justificaria sua inserção nos programas de bolsa, sem a exigência de contrapartidas laborais como moeda de troca. No caso do PBP, há de se reconhecer que foram significativos os avanços em relação ao Programa Bolsa de Treinamento, como por exemplo a regulamentação sobre os afastamentos; o direito aos recessos escolares remunerados; a obrigatoriedade de inserção em projetos relacionados à sua área de formação. Esta última, colocada como foco de atenção na Resolução Normativa do Programa, demarcou um momento distinto na concepção da assistência estudantil dentro da UFSC. Contudo, a concepção de que os sujeitos beneficiados pelas políticas sociais devem “pagar algo em troca” ainda presente nas posturas da maioria dos representantes do CUn, não permitiu que a contrapartida laboral fosse extinta<sup>81</sup>, reafirmando a bolsa como uma concessão.

Com relação à quantidade de carga horária de atividades cumprida pelos alunos em troca da bolsa, a Resolução Normativa do PBP previa um total de 20h semanais em horário compatível com a grade curricular do aluno. Os alunos pesquisados referiam em sua maioria (64%) que cumpriam a carga horária exata de 20h semanais; os que

---

<sup>81</sup> Com relação à discussão sobre a contrapartida laboral das Bolsas de assistência estudantil vigentes nas IFES, destaca-se um documento elaborado por assistentes sociais no Seminário “O Serviço Social na Assistência Estudantil” que aconteceu durante a 47ª reunião anual do Fonaprace ocorrida em Maio de 2010 em Brasília. A solicitação é de ocorra o debate sobre esta questão controversa nas IFES e de que seja combatida de forma rigorosa as contrapartidas das Bolsas assistenciais que exijam dos estudantes a realização de atividades administrativas, uma vez que estas devem possuir natureza estritamente acadêmica. Na 50ª reunião nacional do Fórum ocorrida em Setembro 2011 o grupo de Pró-Reitores da regional Nordeste apresentou um documento intitulado “Carta de Maceió”- local onde ocorreu o encontro regional – no qual também solicitava ao Fonaprace que as IFES aprofundassem a discussão da existência ou não da contrapartida das bolsas em suas universidades (FONAPRACE, 2012).



cumpriam carga horária inferior foram 28%. Destaca-se que 7% dos alunos afirmaram cumprir uma carga horária de atividades superior às 20h semanais, portanto, de forma impropriedade ao estipulado pela Resolução Normativa do Programa. A tabela a seguir trás a exposição destes dados.

**Tabela 02. Carga horária de atividades cumprida**

	Percentual
Cumpria carga horária de 20h semanais	64%
Cumpria carga horária inferior à 20h semanais	28%
Cumpria carga horária superior à 20h semanais	7%
Não respondeu	1%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Os dados qualitativos demonstram que estas atividades laborais acabaram prejudicando muitas vezes os alunos em seus estudos, principalmente aqueles com cursos integrais ou grande quantidade de atividades práticas, conforme os relatos dos próprios estudantes:

*“Meu curso é integral por isso achei pesado ter que trabalhar as 20 horas. Como todo semestre temos um número de disciplinas para cumprir, então não temos 20 horas disponíveis, sendo assim há acúmulo de disciplinas”.*

*“Participar do programa é bom pelo fato de adquirir prática profissional entre outros, entretanto cumprir as 20 horas prejudica muito o desempenho acadêmico, pois necessitamos de muito tempo extra sala de aula para estudar para provas, fazer trabalhos, palestras, etc. etc. Isto gera algumas reprovações, mas mesmo assim vale a pena participar do projeto pelas questões financeiras e pelo conhecimento gerado”.*

*“A Bolsa Permanência tem importância somente pelo seu valor monetário. As horas que dedicamos aos nossos projetos não valem para nosso currículo, em sua maioria não apresentavam características que acrescentassem em nossa carreira acadêmica, além de tomar muito de nosso tempo, o qual deveria ser destinado para os estudos”.*

*“A antiga obrigatoriedade de 20 horas de trabalho nem sempre flexível quanto as suas necessidades acadêmicas de estudo e participação de eventos em algumas vezes me prejudicou, acho importante estar vinculada a um projeto, porém considero 20 horas de trabalho sem flexibilidade em alguns momentos da faculdade como os estágios, TCC e fases finais um pouco complicado”.*

*“Agora o Programa Bolsa Permanência não está mais com a contrapartida de 20h semanais, o que eu acho fantástico, pois consegui melhorar de forma absurda o meu desempenho acadêmico, e muitas vezes não conseguia fechar minha carga horária de 20h devido a minha carga horária de aulas. Facilitou muito!”.*

Os relatos indicam a consciência dos alunos em relação à formação acadêmica, o tempo necessário para estudar e a importância das atividades para atingir o aperfeiçoamento profissional. Observa-se nos relatos que o descontentamento dos bolsistas se dá principalmente pela quantidade excessiva de horas a serem cumpridas e em medida reduzida pela falta de relação entre atividades e curso de estudos. Quando questionado se os bolsistas desenvolveriam atividades em algum projeto no caso da contrapartida ser opcional<sup>82</sup>, apenas 18% referiram que provavelmente ou definitivamente não. Outros 82% referiram sim com certeza ou muito provavelmente. Os relatos abaixo qualificam as opiniões favoráveis e contrárias sobre esta questão:

*“Ainda trabalho como voluntária nos projetos que participei, faço menos horas mas busco otimizar esse tempo”.*

*“Acho que o programa não devia ser fechado ou trocado pela chamada Bolsa Estudantil a qual não apresenta nenhum tipo de compromisso para o estudante além das disciplinas do seu curso, acho que o estudante deve cumprir alguma atividade dentro da sua área, mesmo que não seja com a mesma carga horária de 20 hs”.*

*“Foi muito positiva a medida de não exigir mais as 20h semanais. Afinal, a Bolsa é para ajudar a permanecer estudando, não um emprego que te explora com um salário muito aquém do mínimo!”.*

*“Agora que mudou minha bolsa para bolsa estudantil UFSC e que não preciso estar vinculado a um projeto eu ainda continuo no mesmo projeto e mesmo laboratório pois é uma oportunidade muito grande de conhecimento científico e aprendo muitas coisas novas que provavelmente nem irei ver no meu curso, na minha opinião foi a melhor coisa que fiz entrar em um projeto (laboratório)”.*

Apesar da maioria dos estudantes afirmar que manteria as atividades em projetos e esta informação se confirmar em alguns relatos, atualmente poucos estudantes mantêm as atividades como voluntários em projetos de pesquisa ou extensão. O que se pode analisar é o direcionamento das escolhas quase que restritas à formação no interior do curso escolhido. Se de um lado, a extinção da contrapartida amplia a dedicação e o tempo de estudo no âmbito profissional e acadêmico, por outro, não amplia horizontes de participação cidadã (atividades culturais, políticas, etc). Se faz necessário uma investigação futura para precisar o número de estudantes que se mantém vinculados em

---

<sup>82</sup> Os alunos não foram questionados sobre uma quantidade específica de carga horária que desenvolveriam caso fosse opcional.

projetos de pesquisa e extensão, bem como as consequências e contribuições da retirada da condicionalidade laboral para a formação do aluno e para comunidade acadêmica.

### 5.3 O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA: DIREITO OU FOCALIZAÇÃO?

Outra característica que desqualificou a bolsa como direito, foi a perspectiva que o Programa acabou adotando de focalização ou de *possibilidade de inserção* e não de atendimento a todos aqueles que estavam com perfil de baixa condição socioeconômica. Obviamente, a concepção de focalização nesta perspectiva, distancia-se de uma concepção de focalização enquanto “discriminação positiva”, de caráter distributivo ou redistributivo, que visa focalizar para que a ação possa ser mais efetiva, mas sim uma “focalização pobre que mais fragmenta do que focaliza a pobreza” (SILVA, 2014, p. 34). A focalização enquanto discriminação positiva serviria para atender “o conjunto total de um público-alvo selecionado como foco de intervenção”, ou seja, no caso do PBP, para atender todos os estudantes com perfil de baixa condição socioeconômica.

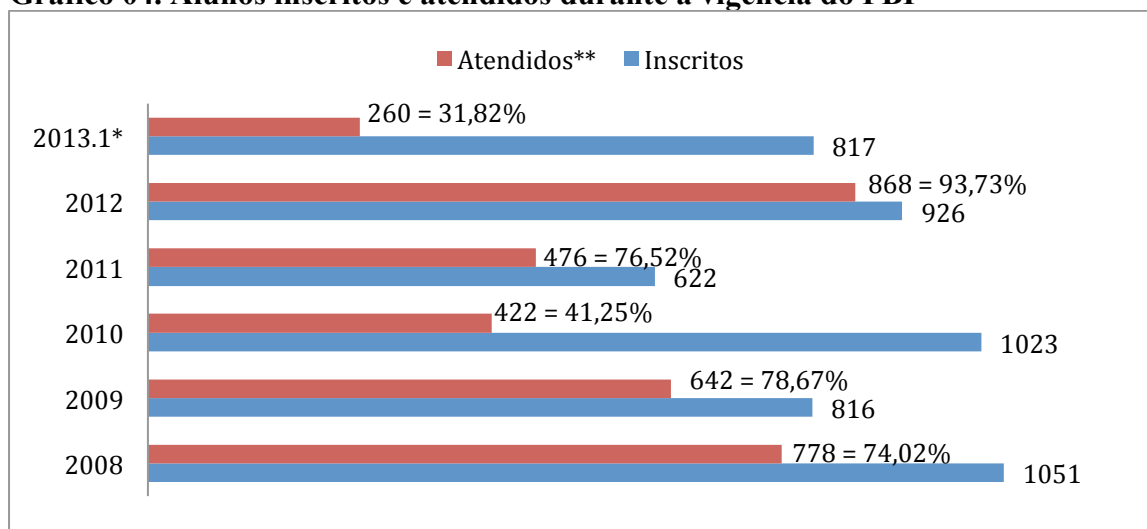
Durante a vigência de onze semestres de PBP, em apenas dois, foi possível atender a totalidade dos alunos que necessitavam do auxílio, numa perspectiva mais abrangente. Nos demais, foi destinada àqueles alunos definidos por meio de análise socioeconômica como os “mais necessitados”.

Os relatos dos próprios alunos evidenciam a consciência dos mesmos de que conseguir a bolsa muitas vezes significou a não obtenção da mesma pelo colega, veja-se:

*“Sem dúvidas [a bolsa] contribui para a permanência nem só minha, mas de inúmeros estudantes. Infelizmente, o valor da bolsa é baixo pra quem tem que pagar aluguel, se alimentar, vestir, ou seja, que tem que existir dignamente. Fora que muitas pessoas não conseguem a bolsa, o que inviabiliza o tão sonhado ingresso na Universidade. É triste ver que a política não alcança a todos/as que necessitam e precisam”.*

O quadro a seguir ilustra a variação entre o número de estudantes inscritos e o número de estudantes atendidos ao longo do período de existência do PBP (2008 até 2013.1) evidenciando que desde o primeiro ano de implantação do Programa, o número de estudantes inscritos superou o número de estudantes atendidos, com um atendimento médio de 66% da demanda inscrita:

**Gráfico 04. Alunos inscritos e atendidos durante a vigência do PBP**



Fonte: Relatórios Institucionais da CoAEs referentes ao campus Florianópolis. Quadro elaborado pela autora.

\*Os dados referem-se apenas ao primeiro semestre pois o PBP foi extinto em Agosto de 2013.

\*\* Refere-se à quantidade de alunos classificados com perfil e selecionados para receber o benefício e não exclusivamente ao número de vagas disponíveis em cada edital. Por vezes há diferença entre o número de vagas nos editais ser menor do número computado como “atendido” em decorrência de desistências, não comparecimento de alunos selecionados ou até saída e reingresso de um mesmo aluno no Programa.

Percebe-se que a maior disparidade entre inscritos e atendidos aconteceu no ano de 2010 onde foi atendida apenas 41,25% da demanda inscrita e, no primeiro semestre de 2013 (último semestre de vigência do Programa) onde o percentual de atendimento foi de apenas 31,82%. Os períodos em que houveram maiores percentuais de atendimento foram nos anos de 2012 e 2009, mais especificamente no segundo destes anos, nos quais foi possível atender a todos os estudantes que se inscreveram e que tinham com perfil de atendimento.

Em 2009.2 foi o semestre no qual houve a interiorização da educação superior com a construção dos *campi* de Araranguá, Joinville e Curitiba e com isso uma grande quantidade de recursos do PNAES foi repassada à UFSC (o maior incremento já recebido, conforme se observou anteriormente) sendo possível portanto, atender a todos os estudantes inscritos para o Programa. Outro fator que pode ter contribuído para isso, é o fato de ser período final do ano em exercício, o que muitas vezes pode haver um recurso que não foi possível ser executado anteriormente e então redirecionado para o atendimento de bolsa. Já no ano de 2012.2 foram atendidos todos os estudantes inscritos e com perfil de necessidade socioeconômica, fruto do empenho e vontade política da Pró-Reitora da PRAE em exercício juntamente com Pró-Reitoria de Planejamento, bem

como argumentação da CoAEs a partir do detalhamento dos alunos inscritos e com necessidade de receber o auxílio.

Cabe destacar que nem todos os alunos que se inscrevem para receber a Bolsa são identificados como de baixa condição socioeconômica. Não havia até o ano de 2013 impedimento para que estes alunos pudessem se inscrever no Programa, contudo, o recebimento da Bolsa estava condicionado à quantidade de recursos disponíveis. O atendimento de todos os estudantes analisados com perfil de baixa condição socioeconômica continua sendo objetivo almejado pela UFSC em todos os semestres.

A identificação do perfil de “aluno com baixa condição socioeconômica” coloca-se como uma complexa tarefa aos profissionais de Serviço Social na área da educação superior. Como os estudantes vem em sua maioria de outras cidades do estado ou país, a visita domiciliar ou entrevista com familiares nem sempre se torna possível. Os procedimentos ficam restritos ao contato com o aluno e a apresentação de documentação comprobatória das situações referidas por ele, principalmente da renda familiar.

Para Silva (2014, p. 34), mesmo com pretensão multidimensional e utilizando-se critérios com maior possibilidade de elegibilidade que incluiriam outros determinantes sociais (como saúde, emprego, moradia), os processos de seleção para inclusão dos “pobres” nos programas sociais, terminam de certa forma, privilegiando a variável renda, pois são dimensionados por procedimentos técnicos basicamente quantitativos. E esta seleção deriva obviamente, da escassez dos recursos direcionados aos programas.

A identificação do perfil de baixa condição socioeconômica dos estudantes na UFSC, como citado anteriormente, considera outros elementos (agravantes) em sua análise, não detendo-se à orientação do PNAES de atendimento prioritário à estudantes oriundos de escola pública e com renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos *per capita*. Esta postura metodológica já foi advertida por Sposati (2011, p. 113) em seus estudo, quando diz que “a alternativa de combate à pobreza, ao operar por seletividade de meios e estabelecer limites por faixa de renda, gera ausência de cobertura àqueles que são limítrofes (*board line*) à condição, embora tenham necessidade significativa de acesso”. Reforça-se a necessidade deste procedimento ser feito por profissionais de Serviço Social, os quais possuem formação específica e, portanto, capacidade teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para tal.

Mesmo agindo nesta perspectiva, a quantidade de profissionais e as condições adequadas de trabalho são fundamentais para que a identificação deste perfil de aluno

possam ser feitas com base no maior número possível de informações sobre o aluno e sua família, já que a essência dos fenômenos muitas vezes se coloca diversa do que aparentam ser. Há de considerar também que muitas vezes alguns alunos podem omitir informações sobre a situação de sua família ou mesmo utilizar de processos de fraudes nos documentos apresentados. Neste sentido, os relatos dos alunos participantes desta pesquisa, denunciaram distorções na inclusão de estudantes no PBP que parecem não apresentar perfil de baixa condição socioeconômica, aos olhos dos demais colegas:

*“O que eu acho pior desta política de cotas, é a falta de um filtro mais fino na hora de outorgar as bolsas, pois quando a gente fica sabendo que tem “filhos de papai” inscritos e ganhando benefícios de forma fraudulenta, mesmo chegando de carro ou almoçando em restaurante todo dia, isso é dar a razão pra oposição como quem diz”.*

*“Conheço muitos alunos na comunidade acadêmica que, claramente, demonstram situação econômica muito boa, no entanto são beneficiados pelo programa. Alunos que deslocam-se diariamente para o campus de automóvel e para os laboratórios. Isso caracteriza que não possuem situação de vulnerabilidade socioeconômica”.*

*“Dois pontos importantes, muitíssimo importantes na minha opinião. Primeiro, infelizmente sabemos que a verba para a assistência na nossa universidade não dá conta de abarcar a todos que dela precisam. Sendo assim acredito que a bolsa deveria ser de fato destinada a quem dela realmente necessita! Julgo que uma aluna que tem uma boutique de roupas não precisa tanto assim, julgo que quem tem um carro melhor que as assistentes sociais que trabalham na PRAE não precise tanto assim.. talvez eu esteja errada em fazer tais julgamentos mas realmente falta fiscalização. Já vi muita gente que passa fome não conseguir a bolsa, e vi muita gente que tem tudo conseguir, pessoas que gastam a grana da bolsa no pet shop pro cachorro. Segundo, algumas assistentes sociais que atuam na PRAE são totalmente despreparadas e preconceituosas, transpiram senso comum”!*

Embora com ressalvas a estas denúncias - uma vez que são percepções de colegas e, portanto, não estão isentas de concepções equivocadas das necessidades sociais como desejos ou preferências, conforme apontado anteriormente - estes relatos sinalizam a necessidade de aperfeiçoar constantemente os processos e mecanismos de avaliação da situação socioeconômica do estudante e família (o que inclui articulação intersetorial, uso de novos instrumentos como visita domiciliar, readequação da documentação, busca de capacitações técnicas, etc.) bem como de priorizar um atendimento de qualidade por parte dos profissionais, como tempo de entrevista e instalações físicas adequadas. É importante ressaltar que denúncias sobre irregularidades nos processos de seleção são feitas diretamente na PRAE ou na ouvidoria da Universidade e são constantemente verificadas pela equipe da CoAEs. A possibilidade de criação de um canal de denúncias

mais direto com a PRAE ou de divulgação do existente serviço de ouvidoria da UFSC não pode ser descartada diante de depoimentos desta natureza.

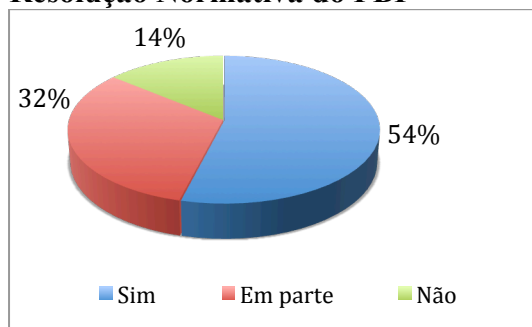
## 5.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES

Por meio das questões abordadas e dos relatos dos estudantes, foi possível identificar algumas diferentes concepções sobre a assistência estudantil por parte dos mesmos, embora esta não tenha sido uma pergunta específica de pesquisa. A concepção sobre a assistência estudantil que cada aluno possuía certamente orientou determinadas condutas dos estudantes no período de bolsista, seja em sua relação ao coordenador ou colegas, moldando e condicionando sua representação social enquanto bolsista diante de seus pares e comunidade universitária.

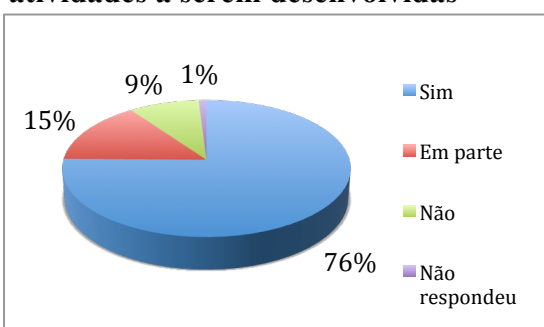
Um elemento importante no processo de reconhecimento de que o PBP foi criado com objetivo de atender as necessidades dos estudantes e, conseqüentemente, assumir postura combativa frente a possíveis desvirtuamentos das atividades desenvolvidas foi o conhecimento ou não da Resolução Normativa do Programa e do projeto ao qual os mesmos eram inseridos. Neste sentido, quando questionados se os alunos conheciam a Resolução Normativa do PBP, pouco mais da metade (54%) afirmou que a conhecia totalmente; outros 32% a conheciam parcialmente e apenas 14% afirmaram desconhecer-la. Já com relação ao conhecimento do plano de atividades, 76% afirmaram conhecê-lo totalmente; 15% conheciam em parte e 9% desconheciam. Somando-se os que o conheciam totalmente ou em partes, totaliza 91% da amostra, indicando a seriedade com que os coordenadores tratavam o PBP.

Os percentuais desta distribuição podem ser visualizados nos gráficos abaixo:

**Gráfico 05. Conhecimento da Resolução Normativa do PBP**



**Gráfico 06. Conhecimento do plano de atividades a serem desenvolvidas**



No sentido de fortalecer a concepção do PBP como um direito do aluno, destaca-se que a CoAEs vinha nos últimos anos procurando fazer um trabalho socioeducativo, principalmente no momento de inserção do aluno no Programa, apresentando a este a Resolução Normativa da bolsa, quais eram seus direitos e deveres e reforçando a importância do conhecimento da natureza e dos objetivos do projeto no qual seria inserido. Embora minoria, tanto com relação ao desconhecimento da Resolução Normativa como do projeto de inserção, este “desconhecimento” certamente pode ter permitido que alunos fossem inseridos em projetos cujas atividades não tinham relação direta com o seu curso de formação.

Analisando-se os dados qualitativos, observa-se duas concepções predominantes sobre o PBP e a assistência estudantil na universidade: uma como direito e outra como favor, conforme descreve-se a seguir:

- **A assistência estudantil como direito**

Na perspectiva do direito, os estudantes concebem a assistência estudantil como um processo que se constrói continuamente por meio de suas ações e na relação com o poder público, reconhecendo o papel da universidade na manutenção dos estudantes que ela própria incorpora por meio da expansão do acesso. Os relatos a seguir qualificam esta concepção:

*“A permanência é um direito conquistado arduamente e continuaremos na luta para conseguir ainda mais espaços nas universidades, no mercado de trabalho, na vida, no mundo!”.*

*“O fator mais importante que considero que o programa tenha acrescentado na minha formação social, refere-se a abertura do meu pensamento para um caráter político, no momento em que entendi o Programa Bolsa Permanência como um direito dos estudantes adquiridos através de um longo processo de estabelecimento. Penso que a partir desse momento, reconheci meu papel de não ser apenas beneficiária do programa, como também responsável pela sua consolidação, melhoria, fiscalização e existência”.*

*“Permanência não deve estar restrita a uma bolsa, moradia ou alimentação, mas também deveria estar inserido cuidados com saúde física, odontológica e psicológica, já que a Universidade tem cursos e estrutura para isso, creio ser um absurdo estar há quase quatro anos aguardando uma cirurgia de catarata (não enxergo mais de um olho e outro está comprometido), estar perdendo dentes e sofrer de depressão e pânico por conta disso, o que influi de maneira péssima na minha permanência já que não consigo atender às exigências para continuidade do curso”.*



*“A Permanência dos estudantes desfavoráveis socioeconomicamente deve ser subsidiada pela Universidade. Justo e correto, tratando-se de um local público e que admite seus estudantes também por meio de cotas”.*

*“A bolsa é para auxiliar o aluno na sua permanência no curso e não para explorá-lo nos setores administrativos. Um verdadeiro absurdo!”.*

Evidencia-se ainda a visão de totalidade da vida social no relato dos estudantes e a consciência de que a permanência se faz de forma articulada com as demais políticas sociais e setores da instituição. A defesa da educação como um bem público e as oportunidades das cotas igualmente são enfatizadas nos relatos. Destacam-se, contudo, dois relatos nesta perspectiva da assistência como direito que demonstram a compreensão do PBP no conjunto mais amplo da política de educação, situando-o no contexto de criação do PNAES e do processo de expansão do acesso à educação superior. Os estudantes observam ao mesmo tempo, as mediações entre esta política de educação colocada e as determinações sociais, denunciando as contradições que se apresentam entre as normativas legais e a prática cotidiana:

*“É preciso considerar que a assistência estudantil deve abarcar os direitos de todos os estudantes e acaba tendo como parte da sua população usuária justamente os estudantes que estão fora do perfil de universitário que o governo federal (e os organismos internacionais) dizem ser o ideal - qual seja: jovens entre 18 e 25 anos, solteiros, etc. - pelo contrário há uma parcela de pessoas que justamente pelas dificuldades econômicas de suas famílias e pela falta de oportunidades anteriores - penso que com a ascensão das cotas essa parcela vai aumentar significativamente - chega à universidade mais tarde, já com filhos e sendo os únicos responsáveis pelo próprio sustento. Esse é um desafio que a assistência estudantil deve e pode dar conta, já que o PNAES apresenta um leque interessante de áreas a abranger”.*

*“Ainda há pouco diálogo sobre as reais problemáticas relacionadas à permanência universitária. Nos últimos anos assistimos a boom de novos cursos - como é o caso da museologia na UFSC, com REUNI e abertura de IFES em toda parte; toda essa política que diz estar “democratizando” o acesso ao ensino superior precisa ser questionada, permanentemente, refletida e criticada, pois o que assistimos é um aumento de vagas, mas muito pouco sendo feito para realmente garantir a presença do estudante pobre, negro, homossexual, entre outras categorias sociais”.*

O primeiro relato reclama por programas que atendam a real demanda dos estudantes, que muitas vezes difere do perfil do estudante preconizado pelas leis e normativas a saber, jovens com idade entre 18 e 24 anos. A expansão do acesso e a política de cotas tem trazido para o interior da universidade estudantes adultos, pais e mães de famílias, avós, enfim, um público com necessidades diferenciadas e que devem ser incluídos nos programas de assistência. O segundo relato, por sua vez, expressa a visão crítica sobre as políticas que se dizem democratizantes, mas que promovem o

acesso sem as adequadas condições para garantir a permanência. Esta clareza conceitual merece destaque, uma vez que ela não se apresenta como um processo tranquilo no “terreno da superestrutura”, justamente para os sujeitos em cujo dia-a-dia não estão contempladas todas as condições objetivas e materiais para uma vida digna. Outros relatos em consonância com a concepção da Bolsa como direito é a reivindicação dos alunos por melhor atendimento da PRAE e participação nos processos decisórios.

*“Sou aluna do CCA e acredito que todos os alunos deste centro merecem um ponto de atendimento presencial da PRAE neste centro pois, é muito difícil conciliar os horários disponíveis (todos os cursos são em período integral) e deslocamento até o campus da trindade para resolver ou esclarecer assuntos estudantis”.*

*“Acho que pesquisas como essa tem grande valor para o programa e que a própria Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis deveria assumir uma postura de maior diálogo e participação dos estudantes na avaliação e monitoramento do programa. Obrigada pela possibilidade de avaliar”.*

Observa-se a reivindicação dos estudantes por ampliação do atendimento da PRAE e por novas formas de acesso, além da participação estudantil nas definições da política de permanência. Destaca-se que a ampliação no horário de atendimento da CoAEs de seis para doze horas ininterruptas ocorreu entre os anos de 2013-2014 justamente na tentativa de oferecer melhor atendimento aos alunos e em suas demandas diferenciadas de grade de horários, seja no horário de meio-dia ou após as 18h para os estudantes dos cursos noturnos. Com relação à participação estudantil na definição da política de assistência estudantil, essa ainda coloca-se como um desafio a ser atingido dentro da estrutura da PRAE, mas que a consciência política dos estudantes já reclama. A reivindicação pela ampliação da participação revela um horizonte cultural e político importante em tempos de “apassivamento” dos movimentos sociais.

- **A assistência estudantil como favor ou ajuda**

A concepção da assistência estudantil como ajuda ou favor apresentou-se muito comum entre os estudantes, assim como acontece de forma geral entre os destinatários das demais políticas de assistência social. Esta concepção tem fundamentação principalmente na perspectiva moralista e conservadora, a qual culpabiliza o indivíduo pela sua condição de pobreza, tratando-a como um problema individual de ordem moral.

Há de se considerar neste sentido, que a assistência social historicamente foi tratada no Brasil como favor e direcionada apenas aos mais pobres, alcançando o status de direito social somente a partir da Constituição Federal de 1988 e ainda hoje se encontra em processo de efetivação. Para Yasbeck (2012) a pobreza também tem sido parte constitutiva da história do país, assim como os sempre insuficientes recursos e serviços voltados para seu enfrentamento. Sob o peso da tradição oligárquica e autoritária, os direitos nunca foram reconhecidos como parâmetros no ordenamento econômico e político da sociedade. Os sistemas de proteção social foram desde sua criação, baseados no emprego formal, restando para os trabalhadores informais ou os mais pobres um modelo de proteção pela benemerência.

Seguem depoimentos expressando essa concepção do direito como ajuda, principalmente pela verbalização de agradecimento de alguns estudantes por terem sido inseridos no PBP:

*“Queria agradecer a toda COSS [antiga CoAEs] e os responsáveis pela bolsa, por ter me inserido na mesma, uma vez que estou prestes a me formar, graças a toda ajuda recebida. Também, como agradecimento à sociedade, saliento que continuo exercendo as atividades da bolsa, para que o laboratório funcione adequadamente. Me sinto satisfeito, por ser um voluntário e ajudar a comunidade acadêmica”.*

*“Sou grata ao projeto que me possibilitou vivenciar uma das áreas em que futuramente poderei exercer minha profissão me dando a certeza que escolhi o caminho ideal, sou grata às assistentes sociais da PRAE que sempre me auxiliaram quando eu precisei, grata a UFSC pela oportunidade!”.*

*“A modo pessoal devo somente agradecer a existência deste tipo de ajuda de custos e demais dentro da universidade, pois graças a ele foi que hoje estou formado”.*

*“Sou muito grata a UFSC e sei que sou privilegiada. Também entendo que esse valor não é um salário pra ficar gastando com besteiras... ou comprar grandes coisas. Entendo que de fato, a bolsa e todos os outros benefícios são investimentos nos meus estudos... e bom, sem tudo isso eu jamais conseguiria me manter em uma federal”.*

Observa-se no último relato, além do sentimento de gratidão, um sentimento de “policiar-se” sobre o uso do benefício, justificando o seu “bom uso”. Esta concepção deve-se sobretudo pela forma como as políticas sociais são colocadas pelo Estado aos sujeitos, como se fossem de fato, concessões ou privilégios e não direitos.

O entendimento de que os sujeitos beneficiados pela assistência social não são merecedores por sua condição é observada inclusive nos relatos dos próprios alunos, que

como exemplo, mostram-se contrários à extinção da carga horária de atividades no novo Programa Bolsa Estudantil. Veja-se:

*“Acho uma das coisas mais insensatas que já vi a resolução que liberou os alunos da realização de atividades ligadas a bolsa permanência. A grande maioria dos alunos da UFSC não possui nenhuma noção de responsabilidade ou comprometimento com um emprego e a Bolsa era a forma deles aprenderem, pelo menos superficialmente, um pouco disso. Antes pelo menos pedíamos para ajudar a puxar a tarrafa, agora damos o peixe sem nenhum custo adicional, e todos os dias, com acompanhamento de batatas”.*

*“Acredito que esta mudança da bolsa permanência para a estudantil, ou seja, deixar de exercer uma função, um projeto, foi um erro. Penso que o estudante **tem sim que trabalhar, pois está recebendo**, são apenas 20h por semana, geralmente bem flexíveis, e ainda ganha alguma experiência por estar colocando em prática seu conhecimento adquirido em sala de aula. Um grande erro em minha opinião a aprovação disso, e não acho um sentido, um "porquê" dessas pessoas que lutaram por esse direito, **"o direito de ficar recebendo em casa"**, apenas se dedicando aos estudos. **Digo mais, sem preconceito**, mas pode fazer uma pesquisa... quem lutou por esses direitos não faz nem cursos tão difíceis, como engenharias, medicina... São cursos considerados bem mais leves em conteúdo e carga horária, mas conseguiram conquistar mais esta folga” [grifos meus].*

Observa-se que os depoimentos são carregados de preconceito que se revela inclusive entre os seus pares, os próprios bolsistas e dos alunos de outros cursos que se consideram “superiores”. Revelam uma visão que devido à falta de “capacidades” individuais para ascender socialmente ou atender suas necessidades, as bolsas seriam uma concessão do Estado e às quais os alunos atendidos devem “aprender a valorizar” e dar algo em troca. Da mesma forma, não conseguem reconhecer a atividade de estudo em si como um trabalho, que requer, tal qual, organização, disciplina, treino e esforço, como bem ressaltou Gramsci (2006, p. 51-52):

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento.

O fato de receber o valor da bolsa sem condicionalidade de trabalho físico (laboral) sugere nesta visão, que os sujeitos não são “merecedores” por sua condição de pobreza, e conseqüentemente, seria uma atitude injusta. Silva (2014, p. 171) adverte que essa concepção resulta do papel ativo de difusão de ideologia da mídia e dos segmentos conservadores da sociedade, articulados às respostas das novas exigências do capital e suas dissimuladas formas de exploração.

## 5.5 A CONTROVERSA RELAÇÃO ENTRE BOLSISTAS E COORDENADORES DE PROJETOS

Embora não tenha sido objetivo deste estudo nem houve tempo hábil para analisar o PBP na perspectiva também dos coordenadores de projeto, o que certamente proporcionaria uma visão mais abrangente sobre o significado do Programa, julga-se importante trazer o depoimento dos alunos sobre a relação com seus coordenadores.

Como exposto anteriormente, os coordenadores de projetos eram servidores docentes em sua maioria, mas também servidores técnico-administrativos. Cada projeto (de ensino, pesquisa ou extensão) deveria estar sob responsabilidade de um coordenador e de um orientador (por vezes a mesma pessoa), que elaboraria um plano de atividades para o aluno, acompanhariam este no desenvolvimento das mesmas; encaminhariam mensalmente à PRAE uma ficha de frequência relatando o desempenho do aluno e possíveis dificuldades na relação com o mesmo, além de uma avaliação anual sobre o projeto feita de forma conjunta com os bolsistas.

Em relação ao acompanhamento realizado pelos coordenadores nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas, evidenciou-se que a grande maioria dos alunos mantinha contato com seus coordenadores apenas semanalmente. Embora sendo minoria, alguns estudantes referiram nunca ter tido orientação com seus coordenadores, enquanto outros referiram ter contato apenas com outros profissionais colegas do setor de atividades. A tabela abaixo apresenta a distribuição da amostra com relação à frequência das orientações:

**Tabela 03. Frequência nas orientações**

	<b>Percentual</b>
Diariamente	13%
Semanalmente	36%
Quinzenalmente	19%
Raramente	19%
Nunca teve	05%
Contato apenas com outros profissionais	08%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Cabe destacar que a Resolução Normativa do PBP não previa nada no sentido da prática da orientação. Acredita-se, contudo, que o coordenador do projeto possuía um importante papel no processo de complementação da formação social, cultural, política e profissional dos bolsistas. O contato entre coordenador e aluno é fundamental para o alcance da articulação entre teoria e atividade prática, isso porque não há atividade prática sem teoria ou no dizer de Gramsci (2006), não se pode separar trabalho intelectual de trabalho manual.

Certamente as dificuldades em dispensar maior atenção aos alunos deu-se à exaustiva carga horária às quais os professores estão submetidos, com 40h para dedicação ao ensino, pesquisa e extensão além de atividades administrativas decorrentes das funções de chefias e coordenações frequentemente assumidas. O processo de orientação de alunos apresentou-se possivelmente neste contexto de trabalho como mais uma demanda dentre tantas, além de não contar no Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docente (PAAD). Salienta-se que a excessiva carga de trabalho não é exclusividade dos docentes, mas está presente também no cotidiano dos servidores técnico-administrativos que também coordenavam projetos.

Com relação às qualidades apresentadas pelos coordenadores, os alunos avaliaram como principal o “domínio sobre as atividades desenvolvidas ou conteúdos trabalhados” sendo referida por 56% dos alunos; o “comprometimento com o projeto” também foi referido por mais da metade da amostra (53%); a “qualidade na orientação prestada” por exatamente 50% dos alunos e o “cumprimento da Resolução Normativa do PBP” por 35%. Os números totais e seus percentuais são expostos na tabela abaixo:

**Tabela 04. Qualidades apresentadas pelo coordenador do projeto**

	<b>Nº alunos</b>	<b>Percentual</b>
Domínio do conteúdo trabalhado	109	56%
Comprometimento com o projeto	103	53%
Qualidade na orientação	97	50%
Cumprimento da Resolução Normativa do PBP	68	35%

Outra característica investigada foi a flexibilidade ou rigidez com que os coordenadores cobravam dos alunos a realização das atividades. Isto porque, com frequência os mesmos traziam nos atendimentos dificuldades de liberação para participar de evento acadêmico ou durante o recesso escolar. Tais situações, levou à PRAE a enviar

comunicados on-line no período de férias, sensibilizando os coordenadores para a dispensa dos alunos, já que a liberação durante este período era facultada ao plano de atividades descrito no projeto. Estes fatos ocorriam principalmente em setores na UFSC que não contavam com servidores suficientes para as atividades que se destinavam (laboratórios, secretarias de curso) ou nos setores com atendimentos à comunidade externa (projetos de extensão ou de ensino principalmente na área da saúde, assistência farmacêutica).

Os quantitativos em números absolutos e percentuais ilustrativos desta situação estão dispostos na tabela que segue:

**Tabela 05. Dificuldades encontradas na relação com coordenadores**

	Nº alunos	Percentual
Nunca teve dificuldades desta natureza	140	72%
Liberação no recesso escolar	33	17%
Liberação para fazer trabalhos acadêmicos	27	14%
Liberação para participar de eventos	18	09%

Alguns relatos qualificam os dados apresentados e as diferentes situações vivenciadas pelos estudantes sobre a flexibilidade ou a rigidez por parte dos coordenadores no controle de suas atividades:

*“Sim, o coordenador do projeto me dava toda a liberdade para estudar. Me dediquei ao máximo diariamente para que conseguisse as aprovações suficientes para continuar no projeto e principalmente não perder a bolsa”.*

*“O projeto o qual eu estava inserido era bem tranquilo no quesito de trabalho então era permitido que eu estudasse no período em que estava no projeto. Isso aumentou minhas médias e influenciou totalmente no meu aprendizado”.*

*“Em muitos projetos, os orientadores não eram flexíveis para com as demais atividades acadêmicas, além de não necessariamente estarmos vinculados a projetos de nossa área profissional”.*

*“O meu coordenador, não se importava se nós fôssemos bom ou maus alunos. **Objetivo dele é ter trabalhadores, ele dizia sempre.** Ele queria fazer atividade e projetos que trouxessem dinheiro pro laboratório. Queria qualificar cada vez mais o laboratório. Não se importava com o material humano. Sem mencionar que nem ficava no laboratório, tinha um coordenador do laboratório que gerenciava tudo e todos. Isso foi um dos motivos que me levou a sair. Acredito que estamos na universidade para enriquecer, qualificar o material humano, não as estruturas [grifo meu].*

*“A bolsa está muito melhor agora, pois posso participar dos projetos de forma livre e menos empregatícia, sem ameaças de “olha como eu sou legal, abri uma bolsa pra vocês, por isso valorizem...” Ou “tens que cumprir os horários senão você será desligado do projeto”.*

Os primeiros relatos demonstram a compreensão dos coordenadores sobre a Bolsa como complementação do processo ensino-aprendizagem e eram, portanto, flexíveis quando os estudantes precisavam. Como citado, a liberação dos alunos no período de recesso escolar não estava prevista na Resolução Normativa do Programa, mas dependia de prévia especificação no plano de atividades do projeto, diferentemente da liberação para participar de eventos ou atividades acadêmicas que estavam regulamentadas.

Os segundos relatos, embora sendo minoria, demonstram que o PBP, apesar dos avanços e das intenções em ser complementação no processo ensino-aprendizagem, não conseguiu superar totalmente os programas de bolsa anteriores. Alguns estudantes eram ainda, em alguns locais, tratados ou esperava-se dos mesmos, comportamento de servidores da Universidade, consequência da representação social que os bolsistas tinham dentro da instituição até então, resultado do entendimento da assistência como um favor.

Os dados revelam, desta forma, um importante papel conferido ao coordenador no processo de formação, de diálogo, de participação na vida acadêmica e que a perspectiva de subalternidade na relação coordenador e bolsista ainda se fazia presente.

## **5.6 POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA NA COMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Um grande eixo estruturante dos objetivos do Programa Bolsa Permanência foi de que a vinculação do aluno ao Programa se constituiria em instrumento de “integração social” e de aperfeiçoamento profissional e cultural que lhe proporcionaria a complementação do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de atividades vinculadas à sua área de formação (UFSC, 2008, art. 2º). A mensuração destes objetivos foi parte desta investigação junto aos alunos bolsistas. Foram avaliados aspectos referentes à “integração social” e formação cidadão; a ampliação do horizonte cultural e o aperfeiçoamento profissional proporcionado pelas atividades desenvolvidas



nos projetos aos quais os alunos estavam inseridos. Estes aspectos são apresentados a seguir.

### **5.6.1 A Bolsa Permanência, a “integração social” e a formação cidadã**

A categoria “integração social” não é nova nas referências das políticas sociais, porém, esta ressurge ao lado de outras atualmente usuais como “capital humano e capital social” associadas à “inclusão” ou “exclusão” dos bens e serviços produzidos coletivamente. Na redação da Resolução Normativa do PBP, evidencia-se que a categoria “integração social” aparece não como sinônimo de “interação social” ou de “inclusão social” como seria coerente, tendo em vista os objetivos do Programa. O termo assim colocado, parece expressar concepção na qual o aluno de baixa condição socioeconômica estaria em uma esfera separada daquela da comunidade universitária, devendo, portanto, ser “integrado” a esta de alguma forma. Esta visão é expressão da concepção funcionalista de sujeito e sociedade, na qual os “problemas” são individuais e os sujeitos é que devem ser “ajustados” e integrados ao todo. Da mesma forma, abarca uma redução do real e da compreensão das desigualdades sociais.

Possivelmente, o termo citado, foi trazido nos objetivos do PBP no sentido de proporcionar ao aluno o sentimento de pertencimento à comunidade universitária, satisfação e motivação para seguir seus estudos. Partindo-se deste pressuposto, e no sentido de seguir os objetivos tal qual expostos na Resolução Normativa do Programa, de forma a facilitar a compreensão dos alunos, utilizou-se no questionário, o mesmo termo “integração social”. Os dados demonstraram que 79% dos alunos afirmaram que a inserção no PBP melhorou a sua “integração social”. Outros 19% referiram que isto não aconteceu e 2% não responderam. Os depoimentos que seguem qualificam estas informações.

*“Sim, considero. Pois você está inserido em um projeto, onde você vai trabalhar em equipe. Um contexto do projeto é muito mais do que trabalhar o conteúdo dele, é você aprender com a equipe (professores, servidores, alunos) e aprender a lidar com ela. Lembrando também, que alunos que não são da cidade do campus talvez não tenham muitos contatos lá, e o programa já ajuda para interagir e conhecer outras pessoas”.*

*“Sim, como estive em diferentes projetos tive a convivência com pessoas diferentes, e como nos constituímos pelo Outro, acredito que carrego um pouco de cada orientador comigo”.*

*“Ao trabalhar como bolsista conheci muitas pessoas e ampliei meu círculo social. Considero isso positivo pois é sempre bom ter contatos na vida, não só profissionais como amigos que fiz ao longo dos projetos”.*

*“Sim, porque fiz contato com várias pessoas mais experientes dentro da minha área e mantive uma rede de amigos que me ajudaram muito dentro do curso”.*

Percebe-se que os alunos justificam o PBP como instrumento de “integração social” pelo fato de permitir conhecer novas pessoas, interagir e trabalhar em equipe com colegas e professores, principalmente dada à dificuldade de adaptação dos alunos que são de outras cidades. As relações subjetivas, que envolvem afeto, amizade, interlocução, explicitados pelos depoimentos colocam-se para além de uma perspectiva funcionalista de integração. As novas amizades construídas na relação das atividades dentro dos projetos, da mesma forma, aparecem como importantes estratégias de fortalecimento nos momentos de dificuldades dos alunos.

Veja-se outro relato contrário, onde não se evidencia este sentimento:

*“[...] resulta muito dúbia, pois ao mesmo tempo que você se insere dentro das relações acadêmicas através do programa, você não pode sair por aí dizendo orgulhosamente que você é bolsista permanente, então...é e não é”.*

Esse depoimento expressa a contradição do próprio critério de elegibilidade para o Programa, onde tem mais chances àqueles alunos com “pior” situação socioeconômica. Ao mesmo tempo em que os alunos anseiam conseguir o benefício, quando isso se concretiza, nem sempre há satisfação do aluno, uma vez que, a inclusão deve-se às suas “deficiências” (neste caso de recursos) e não às suas potencialidades – o que acaba gerando um sentimento de inferioridade por estar no Programa. Não raro são frequentes os depoimentos de avaliações moralistas por parte dos alunos, professores e sociedade à respeito dos programas na área socioassistencial, o que revela os meandros da cultura brasileira em relação ao preconceito de classe.

Como destacado nas primeiras seções desta pesquisa, considera-se uma função da universidade e, especialmente de uma universidade pública e conceituada como é o caso da UFSC, a contribuição para a formação social dos estudantes. Esta formação pressupõe-se que seja ampla, não apenas para desenvolver com qualidade uma prática profissional, mas também formar cidadãos. Sujeitos com capacidade crítica e de ações conscientes que contribuam para o desenvolvimento humano e da sociedade. A investigação demonstrou neste sentido, que a maioria dos estudantes (69,6%) reconhece

as atividades nos projetos como propulsoras deste tipo de formação; 11,9% não reconhece e outros 18,5% não souberam ou não responderam.

As principais formas relatadas responsáveis pela contribuição foram: inserção em projetos de extensão, voltadas às atividades com a comunidade do entorno da UFSC; maior contato com a futura profissão; falar e interagir com o público; respeitar as diferenças sociais e como amadurecimento pessoal. Veja-se:

*“Sim, me senti parte da comunidade local, com seus moradores e seus problemas”.*

*“O contato com pessoas de diferentes cursos proporcionado pelo projeto me fez respeitar as outras áreas de conhecimento bem como usufruir destes conhecimento em prol de meus estudos. Me ajudou bastante na comunicação social e respeito ao próximo”.*

*“O projeto era destinado a extensão junto a rede pública de ensino, o que possibilitou a troca de experiências com os alunos, bem como os demais bolsistas, fomentando o respeito frente a diversidade cultural de cada pessoa”.*

*“Estar inserido em projeto na universidade me trouxe muitas responsabilidades e aprender a viver com essas responsabilidades com certeza contribuiu para a minha formação social, como cidadão”.*

*“Sim, pois conheci várias pessoas da universidade e de diversos cursos. O simples fato de estar realizando uma atividade e contribuindo para diversos trabalhos acadêmicos faz com que me sinta útil e valorizada como pessoa”.*

*“Sim, pois estando no laboratório convivi com pessoas de diferentes formações, que buscavam soluções para os problemas de formas diferentes, possibilitando brainstorms que me ajudaram a aprender a defender minhas ideias e a respeitar a opinião alheia”.*

*“Posso até falar em ser uma pessoa antes de adentrar na universidade e agora, depois de muito aprendizado, ser outra, no sentido de saberes, de experiências e perspectivas de mudanças, de agir, interferir no contexto em que vivemos”.*

*“Avalio que minha inserção no programa da bolsa permanência me despertou um senso de solidariedade e consciência com relação às mazelas e dificuldades enfrentadas cotidianamente por estudantes pobres, desempregados, de diferentes origens, que amadureceu o meu olhar com relação ao meu papel cidadão dentro da universidade”.*

Por outro lado, evidenciou-se depoimentos nos quais os alunos justificam o contrário, que a inserção no PBP não contribuiu no sentido de uma formação cidadã:

*“Acredito que não. Talvez até tenha contribuído, porém de forma tão indireta que não percebi!”.*

*“Não, pois nenhuma das atividades que realizei acrescentou algo na minha formação como cidadã e não enxerguei nenhum benefício delas para a sociedade”.*

*“Não, pois a coordenadora não me envolvia no projeto 100%. Eram apenas seleções de textos e configurações da pasta no computador. O que não cria senso crítico em ninguém, nem há formação de bagagem acadêmica”.*

*“O projeto que eu participei era exclusivamente de pesquisa e não repercutia na minha relação com o outro. Só me relacionava com o computador e com o micrótomo”.*

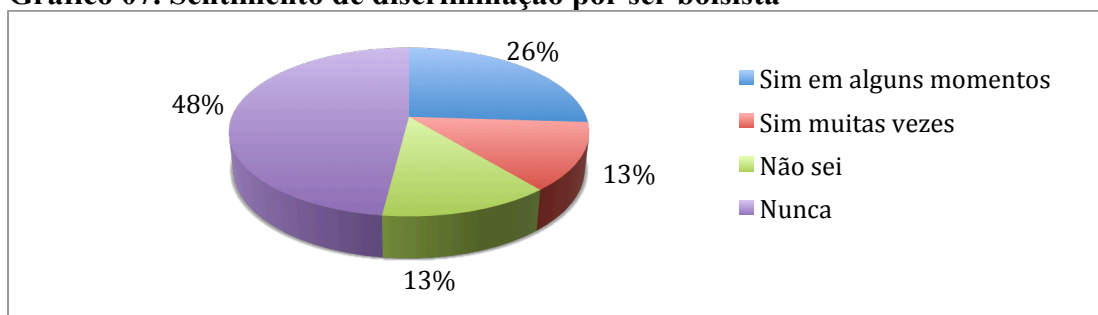
As justificativas para tal opinião, revelam na verdade, a inserção dos alunos em projetos sem relação com o seu curso de formação ou pela simplicidade das tarefas desenvolvidas. Os depoimentos revelam igualmente a dificuldade no entendimento do que é “cidadania”, do papel mais amplo da universidade e das diferentes dimensões do processo formativo, como por exemplo da pesquisa, que embora não tenha relação direta com o outro, desenvolve-se nesta tarefa, um importante processo de reforço da cidadania, principalmente quando colocamos as necessidades sociais como objetos de investigação científica.

Ainda com relação ao processo de sentir-se parte da comunidade universitária, procurou-se verificar se os alunos sentiram-se discriminados, inferiorizados ou sofreram algum preconceito pelo fato de ser bolsista Permanência. Yasbeck (2012) refere neste sentido, que há uma profunda estigmatização na qual são submetidos os “pobres”, submersos numa ordem social que os desqualifica e os vê como incapazes, obviamente julgando sua condição de carências econômicas como de ordem pessoal, de falta de vontade.

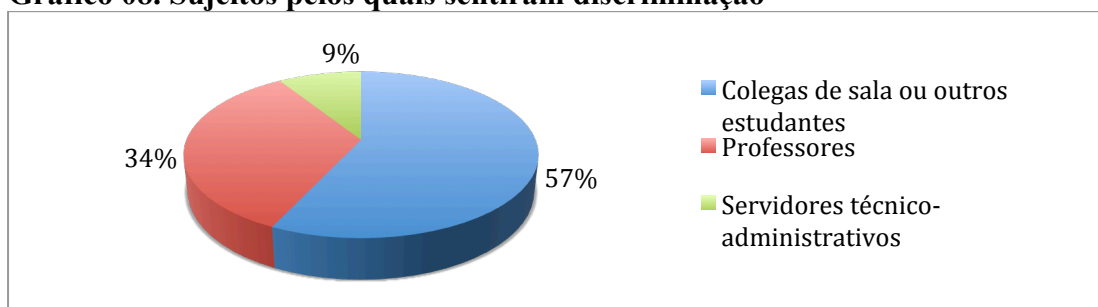
Os dados demonstraram que 39% dos alunos pesquisados sofreram algum tipo de discriminação. Destes, 13% referiram ter sido muitas vezes e 26% em alguns momentos. Os que referiram nunca ter sido discriminado foram 48% e outros 13% não souberam responder, o que significa que, embora tenham sofrido discriminação em algum momento, eles não conseguiram identificar se isso aconteceu de fato. Quando questionados por quem sentiram-se discriminados, a grande maioria (57%) referiu por colegas de sala ou outros estudantes; em seguida por professores (34%) e por servidores (9%).

Os dados e os relatos sobre estas questões são expostos a seguir:

**Gráfico 07. Sentimento de discriminação por ser bolsista**



**Gráfico 08. Sujeitos pelos quais sentiram discriminação**



*“Além da discriminação que sofri por colegas, também sofri preconceito por um professor por receber bolsa permanência”.*

*“(a bolsa) Contribui, claro. Mas sempre me colocava numa hierarquia inferior aos meus colegas que tinham bolsa científica, por exemplo”.*

*“Quando disse que já passei por algum tipo de preconceito por ser Bolsista Permanência, foi no sentido de que não temos o direito de fazer qualquer trabalho de pesquisa, como artigo e etc., ou mesmo nas pesquisas que fazemos, os nossos nomes não são inseridos como parte dela, somos simplesmente usados para pesquisas, nada a mais. Por alguma razão, professores e colegas de Laboratório nos tratam de forma diferente ao de um bolsista PIBIC, por exemplo”.*

*“Pela questão acadêmica, vale dizer que ser bolsista permanência não é a melhor maneira de ganhar curriculum, por dizer assim. Por se tratar de uma política de cotas, a comunidade acadêmica, mas sobretudo os estudantes (“filhos de papai”), não vem com bons olhos o lado “assistencialista” do programa, e acho que existe discriminação com os cotistas dentro da comunidade estudantil”.*

Evidencia-se pelos relatos, que o reconhecimento do aluno inserido no PBP não é o mesmo do que o aluno inserido em projetos de bolsa de pesquisa, que prezam pelo mérito. Os alunos passam a ser julgados como pobres não apenas de recursos financeiros, mas também de valores e capacidades intelectuais, de aprendizagem. O elitismo do conhecimento que se colocou historicamente com o acesso restrito à educação superior, ainda manifesta-se culturalmente no meio universitário, colocando no

contexto da pesquisa acadêmica, o estudante bolsista de permanência numa posição de coadjuvante.

Yasbeck (2012, p. 293 *apud* SATRIANI, 1986, p. 96) recorda a este respeito que:

o mundo dos dominados e o mundo dos dominadores não se encontram monoliticamente contrapostos, mas têm pontos de contato, exatamente aqueles onde o domínio se exerce. Do ponto de vista cultural, são realidades que se interpenetram sem linhas rígidas de demarcação, mas de qualquer modo é possível observar nelas que as ações e representações das classes subalternas correspondem a uma realidade caracterizada pelo lugar que ocupam na trama de relações sociais.

A inserção dos bolsistas em projetos de pesquisa, embora não sendo maioria, constituíam-se em importantes mecanismos de acesso ao saber científico por este perfil de aluno. Dada a extinção da obrigatoriedade de atividades em projetos, coloca-se um desafio para a UFSC hoje, formas de inserir os alunos de baixa condição socioeconômica nas suas bolsas de pesquisa científica.

Ações educativas dentro do espaço universitário são necessárias para que os processos de discriminação sejam suprimidos, não somente aos bolsistas Permanência, mas também aos cotistas em geral (negros, indígenas, escolas públicas). Este desafio se coloca principalmente para a Comissão Institucional Permanente de Enfrentamento aos Preconceitos e de Informação e Conscientização das Ações Afirmativas que está se estruturando na UFSC desde setembro de 2014 e conta com participação estudantil.

### **5.6.2 A Bolsa Permanência e a ampliação do horizonte cultural**

Outro importante objetivo colocado pelo PBP foi de proporcionar aos estudantes um aperfeiçoamento cultural por meio das atividades desenvolvidas nos projetos. Sabe-se as classes subalternas, nos dizeres de Gramsci, possuem também uma “subalternidade intelectual”, devido ao pouco contato destas com elementos que constituem o que se denomina por cultura (música, arte, história, literatura, cinema). Isso porque, tais elementos nem sempre estão presentes no dia-a-dia do seu contexto social. Como fazem parte do terreno da superestrutura e servem para nutrir a “alma mais do que o corpo” eles não correspondem à uma necessidade biológica e, portanto, nem sempre são buscados ou possíveis à estas classes.

Acrescenta-se que a cultura é aqui entendida, também em sentido amplo como descrito por Gramsci, não significando apenas aquisição de conhecimento e esfera autônoma na organização dos processos sociais, mas como esfera constitutiva do ser social. Como espaço de desenvolvimento da consciência crítica do ser social, que o torna capaz de posicionar-se ante a história e de intervir para a transformação da realidade (SIMIONATTO, 1998, p. 43).

Para avaliar se o PBP possibilitou aperfeiçoamento cultural aos alunos bolsistas, procurou-se verificar se as atividades nos projetos possibilitaram contato ou conhecimento com outros povos, estilos musicais, artísticos, línguas, crenças e religiões e visita a outras cidades ou países. De forma geral, a grande maioria dos estudantes (62%) referiu que a inserção em projetos contribuiu para este aperfeiçoamento; 36% referiram que as atividades não desenvolveram nada neste sentido e 2% não responderam. A tabela a seguir trás a exposição destes percentuais de acordo com as formas pelas quais foi possível o aperfeiçoamento cultural dos alunos:

**Tabela 06. Relação entre a inserção no PBP e o aperfeiçoamento cultural**

	Percentual
As atividades do projeto não desenvolveram nada neste sentido	36%
Contato ou conhecimento de costumes de outros povos (culinária, vestuário, rituais)	15%
Contato ou conhecimento de outros estilos musicais, artísticos ou literários	15%
Contato ou conhecimento de outra língua	12%
Conheceu, visitou outra cidade ou país	10%
Contato com outras crenças (religiões)	06%
Outras	04%
Não responderam	02%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

O depoimento que segue qualifica a contribuição das atividades da bolsa neste sentido:

*“Os projetos que eu participei me proporcionaram contato com diferentes culturas e realidades. Desde conversar com índios, entrevistar funkeiros, observar e analisar comportamento de crianças, visitar museus, parques... claro, tudo isso tem muita relação com o meu curso, porém em outros trabalhos da área talvez eu não tivesse essas oportunidades”.*

Evidencia-se, pela visão dos alunos, que o PBP atingiu o objetivo de aperfeiçoamento cultural por formas bastante variadas, principalmente por propiciar o contato com diferentes costumes e povos, estilos musicais, artes e literatura. Salienta-se, contudo, que a aproximação dos alunos a estes elementos não significa, de imediato, tomada de consciência sobre sua função histórica e postura crítica diante da realidade, mas acredita-se que é fermento para tal estágio. Esta concepção é reforçada por Nosella et. al (2007):

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura [...] que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto.

Pode-se concluir desta forma, que o aperfeiçoamento cultural se faz necessário e se coloca não somente como papel do PBP, mas da universidade como um todo, para que alcance todos os estudantes não somente os bolsistas.

### **5.6.3 A Bolsa Permanência e o aperfeiçoamento profissional**

O aperfeiçoamento profissional também colocou-se como objetivo do PBP e assumiu uma posição central já que as atividades dos alunos nos projetos de ensino, pesquisa ou extensão deveriam ter relação direta e obrigatória com o curso de formação. Entende-se por aperfeiçoamento profissional aqui, como consequência da realização das atividades nos projetos, que condizem e possibilitem os alunos a experimentar a futura profissão, de forma orientada e supervisionada pelos coordenadores.

Essas premissas foram investigadas junto aos estudantes e os dados apontam que 66% dos bolsistas consideravam que as atividades desenvolvidas tinha relação com o curso de formação; 23% refeririam que em partes; 10% referiam não e 1% não



respondeu. Mais da metade da amostra, portanto, certamente estava desenvolvendo atividades relacionadas com o seu curso de formação. Alguns depoimentos que seguem exemplificam a positiva contribuição das atividades nos projetos para o seu aperfeiçoamento profissional:

*“A Bolsa Permanência não proporcionou somente a ajuda financeira necessária para minha permanência na universidade, ela proporcionou conhecimentos ricos sobre as diversas áreas que podemos atuar dentro do curso, mostrou o lado mais humano do contato com o paciente, que eu só teria após formada, ou em fases mais avançadas. Mostrou como o curso realmente é, dando mais garra e vontade de continuarmos os estudos”.*

*“Com a oportunidade de participar do projeto, tive contato com áreas do curso nem sempre abordadas em aula, ou durante o curso. Tive contato direto com pacientes oncológicos e especiais, o que contribuiu muito para a minha socialização com as diferenças que cada indivíduo como paciente possui”.*

*“[O PBP] Contribuiu com minha formação como profissional também. Me fez ter noções de responsabilidade, prazos e burocráticas. **Me sinto mais pronto para atuar no mercado agora**” [grifo meu].*

Evidencia-se nos depoimentos que as atividades nos projetos possibilitaram ampliação no horizonte de atuação profissional dos alunos, reforçaram o comprometimento e a responsabilidade com o processo de trabalho. Atenta-se no último depoimento a concepção do aluno sobre a bolsa unicamente como “treinamento” para o trabalho, para a eficiência e eficácia, tão em voga na sociedade do capital, deixando como segundo plano a função social principal da universidade de instituição que deve primar uma formação para além do mercado.

Os alunos que afirmaram que as atividades desenvolvidas não tinham relação com o curso de formação apontaram como principal motivo o cumprimento de funções técnicas ou a falta de atividades nos projetos:

*“Antigamente, muitos bolsistas serviam como “tapa-buraco” na falta de Servidores Técnico-Administrativos (eu mesma fui)”.*

*“A extinção da contrapartida dos bolsistas é na minha opinião um grande avanço, pois apesar de no meu caso eu ter tido experiências muito boas para a minha formação profissional, isso não era o que ocorria com a maioria dos bolsistas que conhecia”.*

*“O que me deixava um pouco triste era o fato de nos dois projetos que fiz parte, não executava tarefas da minha área. Muitas vezes eu comparecia ao projeto só para cumprir a carga horária pois não fazia absolutamente nada! Achava que a ideia de fazer parte de um projeto relacionado ao curso era ótima, principalmente para enriquecimento de currículo e aprendizado, mas na prática não foi o que aconteceu”.*

*“Embora eu tinha certa flexibilidade onde eu fazia a bolsa (poderia estudar se as atividades do setor estivessem tranquilas, algumas vezes pude sair mais cedo etc.) essa flexibilidade era cobrada futuramente. Por exemplo, se eu faltasse mesmo que para ir ao médico, no dia seguinte o funcionário que trabalhava comigo faltava me deixando só, independente de como o setor estava e quão atarefada eu estava com as aulas. De certa forma havia abuso de alguns funcionários”.*

É possível constatar que, embora minoria, os alunos bolsistas continuaram a substituir servidores técnico-administrativos em alguns locais dentro da UFSC nos quais eram cobrados e tratados como tais. Isto muito provavelmente em virtude dos poucos concursos abertos até o ano de 2010, concomitantemente à expansão promovida pelo Reuni, o que resultou na falta de recursos humanos para as atividades administrativas. Além disso, pode-se indicar a ausência de uma visão mais ampla do processo formativo, dos objetivos do PBP por parte dos servidores.

O aperfeiçoamento profissional certamente é uma das principais formas da complementação do processo ensino-aprendizagem do aluno, grande eixo estrutural do PBP, somados ao aperfeiçoamento cultural e a “integração social”. A maioria dos estudantes (66%) reconhece que houve complementação do ensino-aprendizagem; 31% refere que não houve e 3% não respondeu. O resultado de investigação sobre as principais formas pelas quais deu-se esta complementação é revelado pela tabela e os relatos dos alunos pesquisados como segue:

**Tabela 07. Inserção no PBP e complementação no processo ensino-aprendizagem**

	Percentual
Nenhuma das atividades anteriores	31%
Participou de eventos acadêmicos na UFSC ou externos	20%
Apresentou trabalho em eventos acadêmicos na UFSC ou externos	18%
Participou de projetos de extensão com a comunidade	17%
Publicou artigos científicos	09%
Outros	03%
Não respondeu	03%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

*“Sim, visto o envolvimento que se constrói não somente dentro de sala de aula mas no envolvimento do centro onde estudo e da comunidade acadêmica e social”.*

*“Acredito que a bolsa permanência além de me propiciar a oportunidade de estar na universidade, me proporcionou um rumo dentro da mesma, estar vinculada a um laboratório me auxiliou a realizar pesquisas, escrever artigos e meu TCC”.*

*“Devido a antiga carga horária de 20 horas semanais tive dificuldades de manter em dia as atividades de aula (...) não ter permitido que eu fizesse minhas ACCs e dificultasse minha matrícula em aulas optativas-mandatórias, o que tem atrasado minha formatura”.*

As contribuições ocorreram de forma geral, complementando o processo de ensino em sala de aula, demarcando a educação dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão. A complementação ocorreu ainda como orientação e produção acadêmica, no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso e na inserção à pesquisa. Por outro lado, embora casos isolados, os relatos apontam que de forma contrária, as atividades prejudicaram o desempenho acadêmico, devido ao tempo dedicado nas atividades da bolsa e dada a ínfima organização e planejamento curricular dos alunos.

## **5.7 O PBP E O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DOS ESTUDANTES PARA A SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

Embora tenha sido objeto de atenção dos governos petistas o investimento em programas sociais de combate à pobreza e extrema pobreza, a valorização do salário mínimo e programas de aquisição de moradia, as desigualdades socioeconômicas no país ainda são enormes. A elevada concentração pela classe dominante da riqueza socialmente produzida, coloca diversos desafios à classe trabalhadora na obtenção de uma vida digna.

Consequentemente, quando ocorre a ampliação do acesso à educação superior para os filhos da classe trabalhadora, estes alunos adentram a universidade com uma série de demandas próprias de sua condição de classe (dificuldades de acesso ao transporte, ao tratamento de saúde, alimentação, moradia, material acadêmico). Tais necessidades, por serem objetivas – necessidades individuais mas que são percebidas coletivamente - podem ser consideradas necessidades sociais básicas para a permanência dos estudantes na universidade.

Como citado, as necessidades humanas nem sempre são vistas como direitos sob o jugo do capital. De acordo com Pereira (2006, p. 67) são tidas de forma geral como

*“desejos, expectativas e preferências particulares, cuja satisfação não pode ser provida e garantida pelos poderes públicos, por que estes massificam suas respostas políticas, passando por cima das escolhas pessoais”. Justificadas nesta perspectiva, devem portanto, ser buscadas individualmente no mercado, conforme apregoado pela ideologia neoliberal.*

A experiência de trabalho junto aos bolsistas do PBP trazia constantemente elementos empíricos da grande importância do auxílio financeiro proporcionado pela bolsa na vida dos estudantes. Os dados obtidos por meio desta pesquisa vieram, desta forma, comprovar esta informação, uma vez que, os dados demonstraram que a grande maioria dos alunos (61%) referiu a bolsa como sendo a principal fonte de renda familiar e outros 33% como a única fonte de renda. Os alunos que referiram a bolsa enquanto um “complemento” da renda familiar foram apenas 6% da amostra, evidenciando a real dificuldade socioeconômica vivida por estes e suas famílias.

Alguns depoimentos expostos a seguir qualificam estes dados:

*“[a bolsa] Foi minha principal fonte de renda”.*

*“[...] o programa se constituiu como a única fonte de renda na qual pude sobreviver”.*

*“Com certeza, foi a única maneira de eu ficar na universidade, pois meus pais não tem dinheiro para pagar uma faculdade para mim, nem o aluguel daqui”.*

*“A situação financeira deles (pais) é muito precária, apesar de serem aposentados com um salário mínimo cada um, os gastos com idas e vindas ao médico é grande”.*

*“Minha mãe tem câncer, meu pai tem câncer, e mesmo sendo aposentados como colonos, o aposento é pouco para sobreviverem. Tenho um filho pequeno de 3 anos que eles até ficam com ele pra eu cumprir minhas obrigações da faculdade, mas tenho que na folga cuidar da casa e do entorno dela, pois com a doença não conseguem fazer quase nada do serviço de casa. Com certeza se eu perder essa bolsa, terei que deixar o curso”.*

*“Meus pais tem problemas de saúde e utilizam medicamentos de alto custo não tendo como ajudar muito no complemento”.*

Cabe destacar que o objetivo da Bolsa não foi de constituir-se na principal fonte de renda do aluno ou mesmo atender todas as necessidades socioeconômicas da família do mesmo, mas, possibilitar um complemento na renda familiar, auxiliando nas necessidades de permanência do estudante na Universidade de forma adequada. Contudo, os depoimentos revelaram - dada a falta de efetividade das demais políticas sociais, como trabalho, transporte, habitação, educação, saúde - que o valor da bolsa

constituiu-se num recurso encarregado de suprir todas as “deficiências” deixadas pelas demais políticas, daí a sua grande importância.

Percebe-se também que as situações de doença na família, especialmente nos pais idosos, apareceram nos relatos como o principal motivo de agravamento da situação socioeconômica, dado que comprometem a capacidade laborativa e, conseqüentemente, a capacidade de atendimento das necessidades de sobrevivência da família. Destaca-se que este elemento “situação de doença na família” constitui-se um dos “agravantes” considerados na análise da situação socioeconômica familiar pelos profissionais de Serviço Social da CoAEs. A necessidade de se considerar a particularidade destas situações que afetam sobremaneira a vida acadêmica dos estudantes é reafirmada com estes dados.

Com relação às demais fontes de renda dos estudantes além da bolsa, a grande maioria (42%) referiu serem os outros auxílios da CoAEs (moradia estudantil, auxílio moradia, auxílio creche, isenção do RU) que possibilitam atender suas necessidades, conforme se observa nos depoimentos dos próprios alunos:

*“Acredito que essa modalidade de bolsa é fundamental para a permanência de estudantes de baixa renda na UFSC, porém, ela só tem efetividade nesse propósito se articulada a outros benefícios, principalmente os previstos no decreto 7.234 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil”.*

*“Os auxílios que a PRAE disponibiliza são as únicas fontes de renda que tenho. Moro na moradia estudantil, recebo a bolsa estudantil e a isenção do RU. Sem esses auxílios eu não conseguiria permanecer na universidade”.*

*“A universidade encontra-se numa cidade onde os custos, em geral, são elevados. Para manter um padrão mínimo para sobrevivência, é necessário um trabalho com maior carga horária, o que prejudica o desempenho escolar. A bolsa permanência, vinculada a outros benefícios, contribui, e muito, para a permanência daqueles que mais necessitam”.*

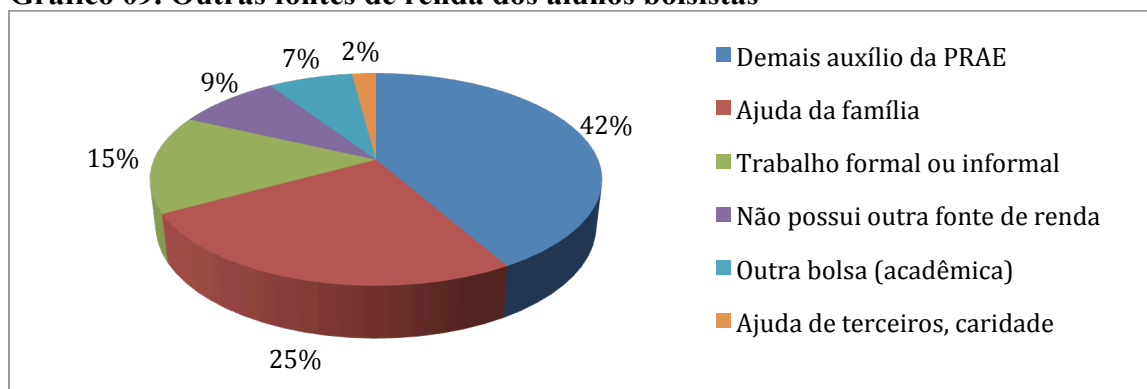
*“Sem ela [a bolsa] seria impossível permanecer na universidade. Sou filha de pais separados, minha mãe não recebe pensão pois perdeu contato a mais de 40 anos com o meu pai e nem é aposentada. Vive de renda como costureira e mora na casa de meu tio que reside em outro estado e deixou a casa a seus cuidados em troca do aluguel. Então sem a Bolsa PRAE e outros auxílios eu provavelmente teria desistido do curso”.*

Percebe-se desta forma, que somente o valor da bolsa não teria sido suficiente para atender as necessidades básicas de permanência dos estudantes, embora seja inquestionável a importância deste recurso. A contribuição da bolsa para a permanência aconteceu, porém quando associada ao recebimento ou inserção dos alunos nos demais

programas socioassistenciais. Os depoimentos revelaram ainda a necessidade de articulação intersetorial das políticas sociais como forma de atender as diversas necessidades dos alunos da melhor forma.

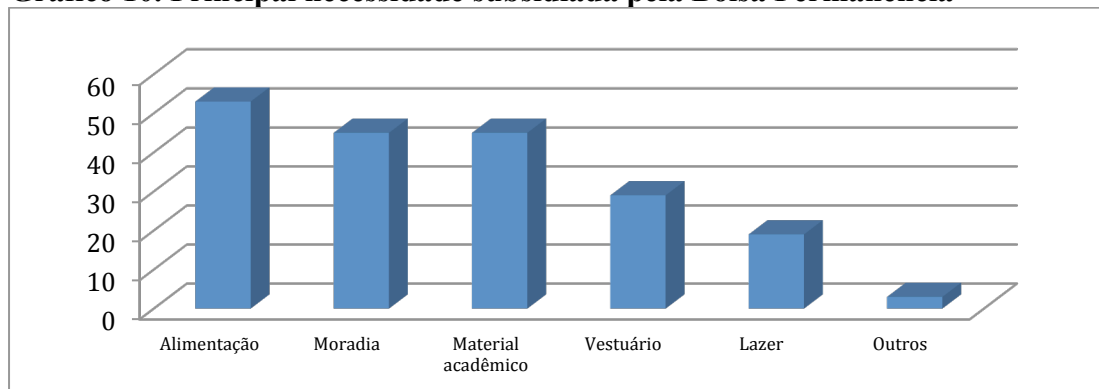
Outras formas referidas de complementação da renda dos alunos foram: a ajuda da família por 25% da amostra; a realização de trabalho formal ou informal por parte do aluno (15%); o recebimento de outras bolsas dentro da UFSC (7%) e a ajuda de terceiros por 2%. Destaca-se que 9% dos alunos referiu não possuir outra fonte de renda além da bolsa. Estes percentuais estão ilustrados no gráfico a seguir:

**Gráfico 09. Outras fontes de renda dos alunos bolsistas**



Investigou-se ainda junto aos estudantes, as principais necessidades subsidiadas com o valor bolsa. A alimentação foi referida como sendo a principal, por 27% da amostra, mesmo com a existência do programa de isenção para o RU. Na sequência foram referidas as despesas com moradia e materiais acadêmicos, ambos com 23%; vestuário com 15%; lazer com 10% e outras necessidades por 3%. O gráfico 10 apresenta estes percentuais:

**Gráfico 10. Principal necessidade subsidiada pela Bolsa Permanência**



Observa-se desta forma, que as necessidades básicas materiais expressas na alimentação, moradia e materiais acadêmicos foram as mais referidas pelos alunos. Os relatos a seguir sinalizam a importância da bolsa para atendimento dessas:

*“Qualquer estudante hoje precisa de um computador em casa, eu comprei no segundo semestre quando ainda não estava na Moradia... mas tenho que terminar de pagar (e sim, só tenho o valor da bolsa estudantil) sem falar na alimentação e outros eventuais gastos..”.*

*“O dinheiro vindo da bolsa ajuda em algumas partes mais importantes para o aluno se manter na UFSC, moradia, alimentação, o resto se vira”.*

*“Consigo me manter aqui, consigo recarregar meus cartões de transporte, o que torna possível minha estadia aqui”.*

*“Deu recursos para eu comprar livros, transporte e alimentação”.*

*“Pago meu aluguel, ônibus, comida. Sem a bolsa não teria como pagar”.*

*“Sem a bolsa permanência não teria como pagar a passagem para me deslocar até a UFSC além dos materiais acadêmicos”.*

*“A bolsa me ajudou e me ajuda muito ainda, foi o que me deu condições de morar em um lugar melhor (pois eu morava em um lugar muito precário) e de conseguir me alimentar direito, permitindo também um pouco de lazer de vez em quando. Quando cheguei em Florianópolis passei muito aperto, inclusive fome! Mas a vontade de estudar superou tudo e quando consegui a bolsa foi uma grande alegria”.*

*“Contribuiu muito para minha permanência, mesmo sendo um valor que não abrange além das necessidades básicas, atividades para lazer e cultura. Somente auxilia e mantém o básico para o mês”.*

*“A Bolsa é essencial na minha formação, mas somente com ela e o auxílio moradia, vivia num período "higiênico" na universidade, no sentido de que não poderia pensar em possuir nenhum outro conforto que estivesse além do essencial. Lazer, vestuário ou mesmo aquisição de materiais acadêmicos como livros, não eram possíveis”.*

Percebe-se que dentre as necessidades básicas acima elencadas, o transporte aparece com frequência nos depoimentos dos alunos. Essa é uma área que está elencada no PNAES como uma das prioridades de ação das universidades, mas que a UFSC ainda não possui nenhum programa neste sentido. Cabe lembrar que a grande Florianópolis possui um sistema integrado de transporte coletivo e que há subsídio da prefeitura de 50% no valor da passagem de ônibus para os estudantes. Os municípios vizinhos como São José, Palhoça, Biguaçu, contudo, não possuem um sistema de transportes integrado nem subsídio no passes dos estudantes. Estes, são os mais prejudicados, pois pagam passagens intermunicipais integrais, o que encarece o custo do deslocamento do aluno até a Universidade.

A realidade dos *campi* também reforça a necessidade de criação de um programa que venha atender a demanda de transporte ou de articulação com as prefeituras municipais locais, já que a estrutura dos cursos localiza-se em bairros afastados do centro da cidade e as mesmas não apresentam programas de subsídios para os estudantes. Salienta-se que a CoAEs já formulou e entregou à Pró-reitora da PRAE em gestões anteriores, projetos documentados sobre esta demanda, juntamente com estimativa de recursos necessários e de alunos a serem atendidos com base nos atendimentos realizados no setor.

Com relação ao suprimento das necessidades básicas de permanência, destaca-se ainda nos últimos depoimentos transcritos, a afirmação de que o valor da bolsa não supriu além das necessidades de sobrevivência, ou seja, apenas as necessidades materiais biológicas. Como se sabe, as necessidades humanas não são apenas naturais ou biológicas, uma vez que, os homens não são somente seres da natureza, mas sim seres essencialmente sociais. Desta forma, outras necessidades podem ser consideradas como necessidades humanas básicas, por exemplo a autonomia (PEREIRA, 2006) e que devem ser almejada pelas políticas sociais.

É claro que as necessidades materiais são necessidades anteriores às necessidades políticas, pois a liberdade de escolha e autonomia exigem condições históricas objetivas para tal, conforme já havia apontado Marx e Engels (1987, p.65) em seus escritos: “não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato do pensamento”. Cabe aos programas de assistência o desafio de propiciarem aos estudantes, possibilidades também do exercício da autonomia, liberdade de escolha e participação política junto às ações.

Pereira (2006, p. 67), parafraseando Marx, reforça neste sentido, que atualmente a tendência das políticas sociais dirigidas aos mais pobres têm sido o suprimento apenas dos mínimos sociais:

Reduzem a necessidade dos pobres a mais miserável e humilhante condição de vida física, animal, bestial, cuja satisfação permite apenas que eles realizem atividades mecânicas para sobreviverem. E a naturalização deste processo faz com que muitos acreditem –inclusive governantes– que os pobres não tem nenhuma necessidade de lazer, de cultura e principalmente de autonomia para fazerem escolhas, sentirem-se



responsáveis por elas e participarem da vida econômica, política e social do contexto em que vivem.

O atendimento apenas das necessidades de sobrevivência com o valor da bolsa deu-se também, possivelmente, ao elevado custo de vida na cidade de Florianópolis, especialmente com relação à moradia, alimentação e transporte. Os relatos que seguem foram colocados neste sentido:

*“O projeto sim foi muito bom, consegui aprender algumas coisas porém o valor monetário da bolsa infelizmente não atende nem metade das necessidades que possuo, então sempre tinha que além da Bolsa recorrer a outros trabalhos que prejudicavam em forma de tempo os meus estudos”.*

*“O valor repassado nos últimos semestres foi insuficiente para cobrir os gastos com a alimentação que aumentou (R\$) consideravelmente”.*

*“Por vezes tenho que me espremer com o auxílio”.*

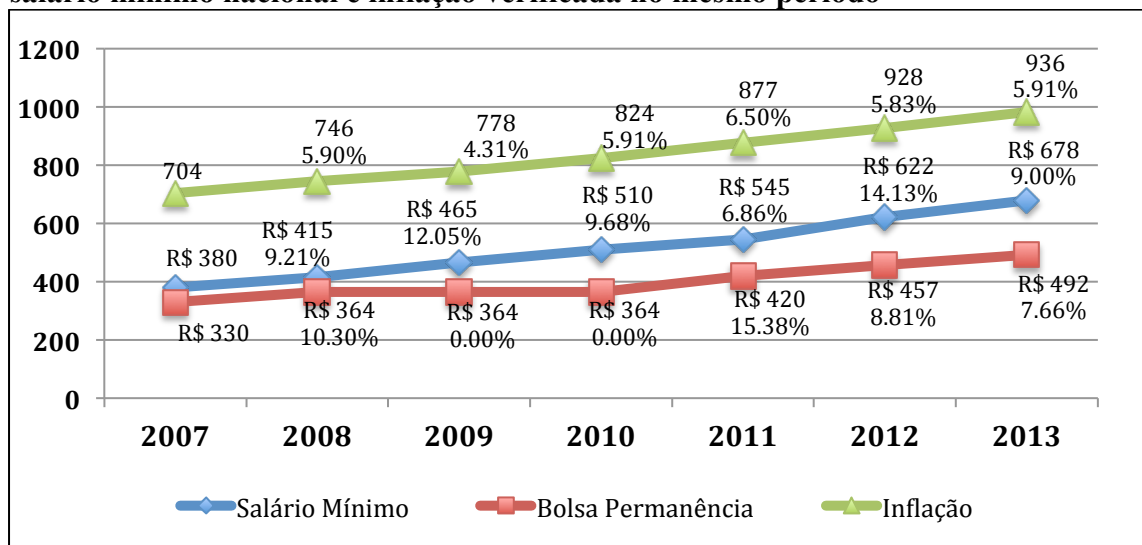
*“Sim, mas contribui para uma sobrevivência e não para uma vivência tranquila, pois sempre ficava faltando algo como um xerox, a possibilidade de participar de eventos. E todo fim de mês é um sofrimento, pois pagamos o aluguel, compramos a comida, carregamos o passe e...? Estamos novamente sem dinheiro”.*

As expressões utilizadas como “espremer com o auxílio” e a referência de que a bolsa contribui para a “sobrevivência” e não para uma vida tranquila, demonstram a dura realidade vivida pelos bolsistas e denotam as características das demais políticas de assistência social, que visam atualmente tão somente minimizar a pobreza, como citado anteriormente.

Destaca-se, contudo, que o valor pago na UFSC pelas bolsas de assistência (desde março de 2015 em R\$ 555,00 reais) configura-se um dos mais elevados comparado às demais IFES. Além disso, a Universidade não impede que o estudante bolsista receba também os outros benefícios assistenciais como moradia, alimentação, isenção do RU e auxílio creche. Muitas universidades compreendem que o valor da bolsa de assistência já deveria atender estas necessidades e configura-se como o único auxílio disponível.

Para melhor compreensão dos relatos dos estudantes quanto ao valor da bolsa recebido e o suprimento de suas necessidades básicas, no gráfico 11 podem ser visualizados os valores praticados ao longo da existência do PBP, bem como comparação destes, com valores do salário mínimo nacional vigente e a taxa média de inflação anual verificada:

**Gráfico 11. Valores da bolsa permanência durante sua vigência em relação ao salário mínimo nacional e inflação verificada no mesmo período**



Fonte: Folhas de pagamento do PBP 2007-2013;

Sites: <[http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo.htm](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm)>;

<<http://www.portalbrasil.net/ipca.htm>>. Gráfico elaborado pela autora. 2014.

Percebe-se que tanto a bolsa quanto o salário mínimo tiveram ascensão constante no período analisado, com exceção dos anos de 2009 e 2010 nos quais a bolsa não teve aumento – período no qual houve aumentos consideráveis do salário mínimo nacional. Lembra-se que o período de 2009 e 2010 foram períodos em que a UFSC recebeu grande quantidade de recursos da recente implantação do PNAES, que parecem ter sido direcionados para o aumento do número de alunos beneficiados (pelo menos foi no ano de 2009) em detrimento do valor recebido pelos mesmos. A elevação do salário mínimo nacional também deve ser apontada como característica presente nos governos petistas que governam o país desde 2003.

Com exceção do ano de 2011, os aumentos do salário mínimo foram superiores aos aumentos tidos pela Bolsa Permanência. Sabe-se que a bolsa não tem o mesmo objetivo do salário mínimo, mas destaca-se que inicialmente, no Programa Bolsa Trabalho, definiu-se que o valor da mesma não poderia ser inferior a 60% do salário mínimo nacional vigente. O valor atual da bolsa de assistência (em R\$ 555,00 desde março de 2015) corresponde a 70,43% do salário mínimo nacional vigente (em R\$ 788,00 desde o início de 2014), mantendo-se, portanto, dentro do percentual estabelecido.

No ano de 2011, após dois anos sem reajustes, a bolsa teve um aumento considerável de 15,38%, sendo que, de 2011 até 2013, tanto a bolsa quanto o salário

mínimo tiveram percentuais de aumento totais parecidos, em torno de 30%. Considerando o período total analisado, a bolsa teve um aumento acumulado de 42,16% e o salário mínimo de 60,93%. Ambos tiveram aumento acumulado acima da inflação, que atingiu 34,38% no mesmo período.

Cabe destacar que embora o percentual de aumento da bolsa no período total analisado (2007-2013) tenha sido superior ao da inflação, os impactos da ausência de reajuste anual foi significativo, tendo em vista que 61% alunos referiu a bolsa como sua principal fonte de renda e um terço deles (33%) como sua única fonte de renda. Sendo as necessidades básicas dos estudantes necessidades do momento presente, o reajuste do valor da Bolsa também deveria acontecer anualmente, de forma a recompor, mesmo que minimamente, o poder de compra reduzido pela inflação.

Outra característica muito referenciada pelos estudantes com relação ao valor da bolsa foi o fato da mesma se constituir numa renda segura, com a qual o estudante podia contar no início do mês para suprir as suas necessidades. Seguem os relatos nesse sentido:

*“Acho que o programa foi muito válido durante a minha graduação, acredito que sem ele seria muito difícil chegar até o fim, uma vez que minha família possui uma fonte de renda muito instável”.*

*“Sim, pois a situação da minha família não permitiria um estudo com a qualidade que foi dada junto ao programa. Com o programa pude ficar mais tranquilo, pois sabia que todo mês eu teria dinheiro para me manter na faculdade”.*

*“Com certeza. Direciono a bolsa todo mês para o aluguel. Tenho um filho e apesar de trabalhar como jardineiro se não fosse a segurança da bolsa talvez eu tivesse que trancar a faculdade para trabalhar fixo”.*

*“Sim, porque esta bolsa paga até nas férias. Então, me ajudou muito quando morava no aluguel para pagá-lo. E além me ajudou a fazer despesa de alimentação, higiene, produtos de limpeza”.*

O pagamento da bolsa era feito mensalmente com previsão de depósito na conta do aluno até o quinto dia útil do mês seguinte, mas ocorria geralmente antes deste prazo. Destaca-se que foram raras as vezes em que houve atraso no pagamento da bolsa (exceto referente ao primeiro mês de inserção do aluno no Programa, devido aos trâmites de inclusão, entrega dos dados bancários, abertura de conta por parte do aluno). O pagamento de doze meses ininterruptos e a possibilidade de renovação até o final do

curso foram mudanças de grande relevância para que a bolsa se constituísse em renda segura para o aluno, diferenciando-se do Programa Bolsa de Treinamento anterior. Estas características podem ser buscadas pelas universidades com relativa tranquilidade e que facilita bastante o planejamento financeiro dos alunos.

Quando questionado aos alunos especificamente se a bolsa contribuiu para a sua permanência na Universidade, 99% deles afirmaram que sim. O principal motivo deu-se pelo valor monetário que a mesma oferecia, exigindo uma dedicação em troca mais flexível do que os trabalhos formais, principalmente aos alunos de cursos integrais e ou diurnos. Desta forma, o aluno podia programar a sua grade curricular, conciliando as atividades com as disciplinas que eram possíveis, mesmo levando um prazo maior para finalizar o curso. Diversos foram os depoimentos neste sentido, conforme pode-se ver a seguir:

*“Sim, pois sem o recurso teria que me formar em mais tempo, visto que teria que trabalhar para me manter, com isso cursar menos disciplinas”.*

*“Com certeza sim. Eu jamais teria conseguido morar em Florianópolis sem esse auxílio. Considerando que o meu curso é diurno e que poucos trabalhos tem flexibilidade de horários, certamente eu teria dificuldade de conciliar um emprego noturno com os meus estudos”.*

*“Com toda certeza! Quando passei no vestibular tentei conciliar o trabalho com a faculdade, porém não consegui e acabei trancando a faculdade por na época estar passando dificuldades financeiras e não podia largar o trabalho. Quando retornei ao curso larguei o emprego e consegui a bolsa permanência”.*

*“Se eu não tivesse a bolsa permanência eu provavelmente teria que ter um trabalho formal com uma carga horária maior do que a bolsa requeria e provavelmente teria que me deslocar entre casa - trabalho - universidade. Nesse caso, muito provavelmente eu teria desistido da universidade”.*

*“Sim, sem a bolsa permanência, seria impossível residir em Florianópolis, uma vez que minha família é de uma cidade longe daqui, e não possui poder econômico e financeiro suficiente para me ‘sustentar’ com a renda da família”.*

*“Sim, sem a bolsa permanência eu com certeza não estaria na universidade, meu curso é integral não possibilitando um emprego fixo ainda mais que sou mãe de uma menina de 1 ano”.*

*“Sim pois como Já mencionei como trabalhava de faxina uma coisa nada a ver com o que estudava (TI) chegava por muitas vezes casada na sala, desistia no meio do semestre, e quando ganhei a bolsa dai pude aos poucos sair e me dedicar aos estudos”.*

Conclui-se assim, que a bolsa constituiu-se como uma alternativa ao trabalho e, embora tenha contribuído para a permanência dos estudantes, esta apenas foi possível

quando articulada com outros auxílios assistenciais da PRAE, como colocado anteriormente.

Ressalta-se que a permanência constitui-se numa política que deve ser buscada constantemente em todos os setores aos quais os alunos se inserem no contexto universitário e que não foram mensurados neste estudo. Referem-se ao atendimento do aluno com qualidade e respeito nos diversos setores acadêmicos do curso, de matrícula, de laboratório de informática, de biblioteca; com o suprimento de preconceitos em relação aos alunos cotistas por meio de ações socioeducativas no âmbito da comunidade acadêmica; no atendimento de suas demandas com sensibilidade sobre sua condição de classe; nas aulas de boa qualidade que devem ser oferecidas por professores qualificados e comprometidos com o ensino; à programas de apoio pedagógico que possam auxiliar o aluno em suas dificuldades acadêmicas; atendimento psicossocial; acesso a infraestrutura adequada oferecida pela Universidade, dentre outros. Ações que exigem mudança de concepção de todos os sujeitos da comunidade universitária sobre a educação superior, o acesso e a permanência, sendo todos co-responsáveis para o sucesso desta, não exclusivamente dos programas oferecidos pela PRAE, embora estes sejam fundamentais para as ações de expansão e a ampliação do acesso à educação superior pública.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível apreender por meio deste trabalho que a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008 demarcou o reconhecimento e a garantia da assistência estudantil como direito para a permanência na educação superior pública, visto que assume dimensões mais abrangentes em sua trajetória de programas pontuais e restritos quase que exclusivamente por meio de bolsas.

Além de garantir um recurso específico para as ações de assistência estudantil, o PNAES definiu a assistência à saúde, o transporte, a alimentação, o apoio pedagógico, o esporte, a cultura, a moradia estudantil, a creche, a inclusão digital e a acessibilidade como áreas de atenção, exigindo multidisciplinaridade no acompanhamento dos estudantes e de suas diversas demandas, não somente de ordem financeira. Por outro lado, as contradições entre o objetivo pretendido e a operacionalização da política se apresentam, dados os recursos insuficientes repassados para dar conta destas ações e do elevado número de estudantes que necessitam, como a redução de 30% do orçamento repassado para as universidades no início de 2015, sinalizando tempos difíceis para a assistência estudantil e a garantia da permanência na educação superior. Da mesma forma, a política demarca o público-alvo definido para ser atendido, preferencialmente estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos, o que remete à tendência da focalização e não da universalidade.

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi o terceiro programa de bolsa assistencial da UFSC, criado para auxiliar os estudantes com baixa condição socioeconômica a permanecer na Universidade. Foi resultado de mais de três anos de organização e mobilização dos estudantes em prol de melhores condições para a sua permanência na Universidade. Implantado em 2008, no contexto de surgimento do PNAES, trouxe significativos avanços em relação ao Programa Bolsa de Treinamento anterior dada a perspectiva mais abrangente sobre a bolsa como um direito dos estudantes. Contudo, assim como acontece com outras políticas de assistência social em voga, focadas na minimização da pobreza, o Programa se apresentou com condicionalidade de trabalho como mecanismo de controle sobre os seus sujeitos atendidos. Não obstante, caracterizou-se durante sua vigência como um benefício focalizado não atendendo a todos os estudantes com perfil de baixa condição socioeconômica que dele necessitaram.

Percebe-se desta forma, que a política de assistência estudantil na educação superior pública brasileira se apresenta como parte da política educacional e não está dissociada do conjunto das demais políticas sociais contemporâneas. Tal como estas, assume a tendência da focalização com relação à abrangência do atendimento e também da monetarização com relação à forma de provimento das necessidades sociais dos sujeitos atendidos, visto que as ações tem privilegiado o repasse de recursos monetários em detrimento da criação dos serviços aos quais os estudantes precisam.

A presente pesquisa demonstrou por meio dos depoimentos dos alunos que embora sendo número reduzido, a utilização das atividades destes em tarefas administrativas ainda foi mantida dentro da Universidade, prejudicando muitas vezes seus estudos. Apontou também que existiu entre os alunos um sentimento de discriminação pelo fato de ser bolsista, principalmente no campo da pesquisa acadêmica, demonstrando que os avanços na concepção de assistência dentro da UFSC não foram suficientes para romper com as estruturas que reproduzem as desigualdades, necessitando para tal, um processo mais longo e de programas socioeducativos no interior da instituição.

Por outro lado, o PBP mostrou-se como um recurso extremamente importante, pois atendeu alunos principalmente de fases iniciais, quando ainda é difícil a obtenção de outras bolsas acadêmicas ou estágios. É importante também reconhecer o caráter pedagógico do PBP, visto que a grande maioria dos estudantes avaliou que as atividades realizadas tiveram relação com seu curso de formação e possibilitaram experiências que complementaram o seu processo de ensino-aprendizagem. Isto foi possível pois as atividades aperfeiçoaram os estudantes cultural e profissionalmente, além de proporcionar inserção à comunidade universitária. Acredita-se assim, que a inserção dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, constituem-se em mecanismos de uma formação mais “integral” do aluno – papel de toda universidade pública – e deve ser propiciada por meio dos programas de bolsa, obviamente sem característica de controle, mas com uma carga horária de atividades compatível com as possibilidades do aluno.

Em relação ao atendimento das necessidades básicas de permanência dos estudantes, a pesquisa evidenciou que para significativa parte dos estudantes a bolsa constituiu-se na principal fonte de renda familiar, daí a necessidade de ser reajustada anualmente como forma de manter o poder de compra para a subsistência dos estudantes.

A permanência na Universidade foi garantida pelo PBP, porém somente quando os alunos estavam inseridos nos demais programas socioassistenciais da UFSC.

Algumas demandas evidenciadas com este estudo, referem-se à ampliação do atendimento da PRAE aos alunos; a criação de mecanismos que possibilitem a participação dos mesmos nas decisões sobre a política de assistência estudantil e a criação de um programa de auxílio transporte, principalmente para aqueles residentes em cidades vizinhas de Florianópolis, já que esta foi referida como uma das principais necessidades subsidiadas com o valor da bolsa e que se encontra prevista no PNAES.

Ressalta-se a importância do estudo como meio de sistematização e investigação da prática profissional e de um projeto levado a efeito pela UFSC com participação direta do Serviço Social. O estudo aponta para a importância e necessidade constante da avaliação das políticas sociais, programas e projetos não apenas no âmbito da eficiência e eficácia, mas de suas inúmeras determinações sociais, políticas e culturais. Além de constituir-se em registro para a UFSC, espera-se que possa contribuir para a produção de novos conhecimentos acerca das políticas sociais, da educação superior e da função pública. Novas pesquisas no sentido de identificar o perfil e as demandas dos estudantes devem ser realizadas, bem como sobre o trabalho do Serviço Social na política de assistência estudantil e os avanços e consequências para os estudantes e para a UFSC da nova modalidade de bolsa sem contrapartida laboral que se iniciou em outubro de 2013.

Por último, à exemplo da mobilização dos estudantes da UFSC, destacam-se as pressões e lutas dos movimentos sociais como fundamentais para a garantia dos direitos sociais devendo ser reforçadas e ampliadas. É com a conquista dos direitos por meio das políticas sociais que se torna possível a participação dos sujeitos, mesmo que de forma mínima, à riqueza material e espiritual produzida socialmente e, consequentemente, à ampliação da cidadania. Coutinho (2005) bem destaca que a ampliação da cidadania tem um limite no interior da sociedade de classes, contudo, esta condição não impede a verificação prática da ampliação destes direitos com consequências diretas na melhoria das condições de vida dos sujeitos. Conclui-se, desta forma, que embora precisam ser ampliados e aprimorados, programas desta natureza são de fundamental importância para a permanência dos estudantes com baixa condição socioeconômica nas universidades, e para que as políticas de expansão do acesso à educação superior caminhem em direção à universalidade e, efetivamente, contribuam para uma formação integral, humanista e emancipatória.



## 7. REFERÊNCIAS

ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**. V.5, nº1, UEL, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n1.htm>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

ANDES. Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Cadernos ANDES. n. 25, Brasília, agosto de 2007. ISSN 1677-8107.

ARRETCHE, Marta. Tendência no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth. **Avaliação de política: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

BASTOS, Jacqueline Maria. **O Programa de Ações Afirmativas da UFSC: Contribuindo para o acesso de alunos de escola pública ao ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Serviço Social. Florianópolis, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Ministério do Trabalho e Previdência Social. Decreto nº 69.927 de 13 de janeiro de 1972. **Institui o Programa Bolsa Trabalho**. Brasília, 1972.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília – DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172 de 9/1/2001. Diário Oficial da União. **Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096 de 24/04/2007. Diário Oficial da União. **Estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7234, de 19/07/2010. Diário Oficial da União. **Estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7824, de 11/10/2012. Diário Oficial da União. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília, 2012.

BRAVO, Maria Inês Souza. CORREIA, Maria Valéria Costa. Desafios do controle social na atualidade. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 109, p. 106-150, jan./març. 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. THEUER, Daniela. Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina? **Revista Economia e Sociedade**. Campinas, v.21, Número Especial, p. 811-829, dez. 2012.

BUTTIGIEG, Joseph A. **Da escola retórica à escola democrática**. 1999. Tradução de Rosemary Dores Soares.

Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=290>>.

Acesso em: Setembro de 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**. Vol. 27, n. 96 edição especial. Campinas - SP, 2006.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>>.

Acesso em: Agosto de 2014.

CASTRO, Alba Tereza Barroso. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. **Revista Textos e Contextos** (online). N.5, ano V, nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Tendências e contradições do sistema educacional brasileiro no contexto do MERCOSUL: os desafios das cotas no ensino público superior. **Revista Temporalis**. Ano VIII, nº 15. Brasília: ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_. Breve retrato da educação no Brasil contemporâneo a partir das reformas educacionais latino-americanas. **História Agora**. V.8, p. 01, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz. Plano Nacional de Assistência Estudantil e a expansão de vagas nas Universidades Federais: abrindo o debate. **V Encontro Brasileiro de Educação e marxismo**. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Ocorrido de 11 a 14 de abril. Florianópolis, UFSC, 2011.

COSTA, Simone Gomes. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Agora**. Políticas públicas e Serviço Social. Ano 2 nº 3, dezembro de 2005. INSS 1807-698 X. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>> .

DAHMER, Larissa. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. **Revista Temporalis**. Ano VIII, nº 15. Brasília: ABEPSS, 2008.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, n.59, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a07v2059.pdf>>. Acesso em 12.10.2013.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES**. Brasília: FONAPRACE, 2011.

FONAPRACE. O Fonaprace e a Assistência Estudantil nas IFES brasileiras: uma história em construção. In: **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.) Colaboração ANDIFES - UFU, PROEX, 2012.

FRIGOTTO, Gaudencio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, p. 235-254, 2011.

GONÇALVES, Reinaldo. O desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. In: **Revista serviço Social e Sociedade**. São Paulo, nº 112, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v.3, 2000.

\_\_\_\_\_. Escritos Políticos. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 74.

\_\_\_\_\_. Intelectuais e o princípio educativo. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v.2, 4ª edição, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico de 2002**. Censo da Educação Superior. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centro-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: Agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2010: análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne\\_e\\_Renan.pdf](http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne_e_Renan.pdf)>. Acesso em: Agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior: 2011**. Resumo Técnico. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior de 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2fportal.inep.gov.br%2fhome](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2fportal.inep.gov.br%2fhome)>. Acesso em: Setembro de 2014.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Efetivação do direito a educação: inclusão e melhoria da qualidade. **Brasil em Desenvolvimento: Estado, Planejamento e Políticas Públicas**. V.3, Brasília: IPEA, 2009.

JARDIM, José Maria; SILVA, Sérgio Conde de Albite; NHARRELUGA, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**. V.14, nº1, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, João Paulo de Almeida et. ali. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LIMA, Katia Regina de Souza. Contrarreforma da Educação Superior e formação profissional em Serviço Social. **Revista Temporalis**. Ano VIII, nº 15. Brasília: ABEPSS, 2008.

MACHADO, Mariana Pfeifer. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2013.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARAFON, Nelize Moscon; SILVEIRA, Maria Alice. A política social de educação superior e suas contradições: o perfil dos alunos atendidos com Bolsa Permanência na UFSC. In: **I Congresso Catarinense de Assistentes Sociais**. Anais. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/A-politica-social-de-educacao-no-Brasil-e-suas-contradicoes.pdf>.

MARX, Karl; ENGELS, Fredrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOTA, Ana Elizabete; MARANHÃO, Cezar Henrique; SITCOVSKY, Marcelo. O Siatema Único de Assistência Social e a formação profissional. In: **Serviço Social e Sociedade**. Nº 87, p. 163-177. São Paulo, 2006.

MOTA, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. In: **Serviço Social e Sociedade**. Nº 111. São Paulo, 2012.

NOSELLA, Paolo; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. In: MANACORDA, Mario Alighiero. **Aos educadores brasileiros**. Campinas: HISTEDBR – FE/ UNICAMP, 2007.

ORSO, Paulino José. **Educação, sociedade de classe e reformas universitárias**. Introdução. Campinas: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. João Pessoa, UFP, 2012. ISBN 978-85-7745-551-5.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Políticas Públicas e Necessidades Humanas com Enfoque no Gênero. In: **Sociedade em Debate**. Pelotas, 12(1): 67-86, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; *et ali* (Orgs.). **Política Social no capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política social: temas e questões**, 2ª edição, São Paulo: 2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; SIQUEIRA, Marcos César Alves. Política Social e Direitos Humanos sob jugo imperial dos Estados Unidos. In: **Serviço Social e Sociedade**. Nº 119, p. 446-467. São Paulo, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1970)**. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SAMPAYO Jr., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**. N.112. São Paulo: Cortez, 2012.

SANFELICE, José Luís. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. In: Educação e sociedade. São Paulo, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de março de 2015.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: teoria e Prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Caracterização e problematização dos Programas de Transferência de Renda (PTRC) na América Latina e Caribe In:\_\_\_\_\_.(org.) **Programas de Transferência de renda na América Latina e Caribe**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maísa Miralva. Programas Socioassistenciais na Educação Superior Pública: entre a assistencialização e as armadilhas da pobreza. **XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Anais. Brasília, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o Político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. (org.) São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado ou modernização conservadora? O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul. Gramsci e o Brasil, 2001.

Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv150.htm>. Acesso em: 09 de março de 2015.

SPOSATI, Aldaiza. Tendências latino-americanas da política social no século 21. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 4, n. 01, 2011.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Tendência da educação superior para o século XXI**. Anais da Conferência Mundial sobre educação Superior. Paris, 5-9 Out. 1998. Brasília, UNESCO/CRUB, 1999.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil**. Relatório 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 23 de Setembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução Normativa nº 015/CUN/2007. **Institui o Programa Bolsa Permanência**. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Florianópolis. 18/12/2007.

\_\_\_\_\_. Projeto Reuni da UFSC enviado ao MEC em 17 de julho de 2008. **Formulário de Apresentação da Proposta**. Florianópolis, 2008. Disponível em: [http://www.reuni.ufsc.br/site/arquivos/3842\\_projeto%20reuni.pdf](http://www.reuni.ufsc.br/site/arquivos/3842_projeto%20reuni.pdf). Acesso em: Setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE. **Relatório Anual de Gestão - 2013**. Florianópolis, 2014.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Portaria 003/PRAC/85. Institui o Programa Bolsa Trabalho Externa na UFSC. 1985.

YASBECK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 110, 2012.

## 8. ANEXOS

### 8.1 ANEXO 1: INSTRUMENTO DE PESQUISA COM ALUNOS INSERIDOS NO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

Curso: \_\_\_\_\_ Fase atual: \_\_\_\_\_

- 1) Em quantos projetos de Bolsa Permanência você participou?
- 2) Por quanto tempo (em semestres) você foi bolsista Permanência?
- 3) Em que fase de seu curso você ingressou no Programa Bolsa Permanência:  
☐ 1ª ou 2ª fase                      ☐ 5ª ou 6ª fase  
☐ 3 ou 4ª fase                      ☐ 7ª ou mais
- 4) Você teve conhecimento (leu) da Resolução Normativa do Programa Bolsa Permanência (nº 015/CUN/07)?  
☐ Sim              ☐ Não              ☐ Em parte
- 5) Você teve conhecimento do plano de atividades que iria realizar no projeto ao qual foi encaminhado (quando iniciou as atividades ou logo nas primeiras semanas) no Programa?  
☐ Sim                      ☐ Não                      ☐ Em parte
- 6) Você considera que suas atividades como bolsista permanência tiveram relação com seu curso? (contribuíram para sua formação profissional).  
☐ Sim                      ☐ Não                      Por quê?
- 7) Com relação à carga horária de atividades do Programa você:  
☐ Cumpria a carga horária de 20h semanais;  
☐ Cumpria carga horária superior a 20h semanais;  
☐ Cumpria uma carga horária inferior a 20h semanais.
- 8) Você considera que suas atividades no projeto contribuíram de alguma forma para sua aprovação nas disciplinas do curso?  
☐ Sim                      ☐ Não
- 9) Você considera que a carga horária dedicada as atividades no projeto prejudicou o seu desempenho acadêmico?  
☐ Sim                      ☐ Não
- 10) Se a realização de atividades em projetos tivesse sido opcional e com a quantidade de horas que você tivesse disponível, você teria participado de forma espontânea?  
☐ Sim com certeza  
☐ Provavelmente sim  
☐ Provavelmente não  
☐ Definitivamente não
- 11) Com que frequência ocorreram encontros/reuniões com seu coordenador ou orientador de projeto? (não considere como referência colegas de atividades)  
☐ Diariamente, faziam atividades de forma conjunta  
☐ Semanalmente

- ☐ Quinzenalmente  
☐ Mensalmente  
☐ Raramente  
☐ Nunca teve  
☐ Apenas contato com outro(s) profissional(s) (professores ou servidores que trabalhavam em mesmo local).
- 12) Em sua opinião, quais qualidades seu coordenador/orientador demonstrou com relação ao projeto (assinale quantas forem verdadeiras):  
☐ qualidade na orientação  
☐ cumpria a resolução normativa do Programa  
☐ comprometimento com o desenvolvimento do projeto  
☐ domínio do conteúdo trabalhado
- 13) Em alguma das situações abaixo descritas você teve dificuldade na sua relação com coordenador/orientador de projeto:  
☐ ter liberação para participar de alguma palestra, evento relacionado com seu curso;  
☐ ter liberação para fazer algum trabalho em grupo, preparar alguma apresentação ou estudar para uma prova importante;  
☐ ter liberação no recesso e nas férias escolares;  
☐ Nunca tive dificuldade nestas questões.
- 14) Com relação à integração social você considera que melhorou ou ampliou sua relação com colegas, professores, servidores pelo fato de estar inserido em projeto do Programa Bolsa Permanência?  
☐ Sim                      ☐ Não
- 15) Alguma vez você sentiu-se discriminado ou inferiorizado dentro da UFSC pelo fato de ser bolsista permanência?  
☐ sim muitas vezes  
☐ Sim, em alguns momentos  
☐ Não nunca
- 16) Caso tenha respondido sim na questão anterior, por quem?  
☐ colegas ou outros estudantes  
☐ Professores  
☐ Servidores
- 17) Com relação à complementação do processo de ensino aprendizagem, quais das situações abaixo você fez e considera que o motivo foi o fato de estar vinculado a um projeto do PBP (assinale quantas forem verdadeiras para você):  
☐ Participou de congressos ou eventos acadêmicos na UFSC ou outra instituição;  
☐ Apresentou trabalhos em congressos e eventos;  
☐ Publicou artigos científicos;  
☐ Participou de projetos de extensão com a comunidade externa à UFSC.  
☐ Nenhuma das anteriores  
☐ Outra: Qual?
- 18) Você considera que além da complementação na sua formação acadêmica, a inserção em projeto do Programa Bolsa Permanência contribuiu também para sua formação social como cidadão?  
☐ Sim                      ☐ Não  
Por quê?



- 19) Com relação ao aperfeiçoamento cultural, quais das situações abaixo foram desenvolvidas ou aperfeiçoadas pelas atividades do projeto (os) no qual você estava inserido? (assinale quantas forem verdadeiras para você):
- ☐ Contato ou conhecimento de outra língua;
  - ☐ Contato ou conhecimento dos costumes de outros povos (rituais, culinária, vestuário);
  - ☐ Visita ou conhecimento de outras cidades ou países;
  - ☐ Contato ou conhecimento de outras crenças (religiões);
  - ☐ Contato ou conhecimento de novos estilos musicais, artísticos, literários;
  - ☐ O projeto não desenvolveu nada neste sentido.
  - ☐ Outra:
- 20) Qual a importância da Bolsa Permanência na composição de sua renda?
- ☐ É um complemento de sua renda
  - ☐ É sua principal fonte de renda
  - ☐ É sua única fonte de renda
- 21) Que outras fontes de renda você possui além da Bolsa?
- ☐ Ajuda da família (pais, irmãos, companheiro)
  - ☐ Trabalho formal ou informal
  - ☐ Outra bolsa, estágio
  - ☐ Outros auxílios da Coordenadoria de Assistência Estudantil
  - ☐ Não possui outra fonte de renda
  - ☐ Ajuda de terceiros (amigos, conhecidos, doações)
- 22) Você utilizava o recurso de sua Bolsa Permanência para subsidiar quais necessidades?
- ☐ moradia (aluguel, condomínio, financiamento de casa)
  - ☐ vestuário
  - ☐ alimentação
  - ☐ materiais acadêmicos (livros, apostilas)
  - ☐ lazer (sair com amigos, cinema)
  - ☐ Outras. Quais:
- 23) Você considera que o Programa Bolsa Permanência contribuiu para sua permanência na Universidade?
- ☐ Sim                      ☐ Não
- Por quê?

Utilize este espaço para suas considerações, sugestões, críticas.